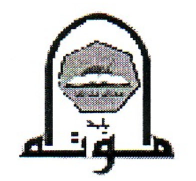


جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي مبحث الدراسات الاجتماعية بمدينة تبوك

إعداد الطالب

عبدا محمد العطـوي

إشراف

الدكتور عبدا عزام الجراح

رسالـة مقدمـة إلـى عمادة الدراسات العليـــا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج وأساليب تدريس الاجتماعيات قسـم المناهـج والتدريس

جامعة مؤته، 2011

الإهداء

إلي أعز من فقدت ... والدي

إلي الروح الطاهرة .... والدتي

اللهم أغفر لهما وأسكنهما فسيح جناتك ...

(ليس هناك شيء لا يمكن فقدانه ....)

عبدا محمد العطـوي

الشكر والتقدير

أتقدم بالشكر الجزيل الى كل من تفضل وأثرى جوانب هذا الجهد المتواضع، سواء برأى أو توجيه أو نصيحة أو ساهم فى إخراج هذا العمل المتواضع.

وفى مقدمة هؤلاء أستاذى الفاضل الدكتور /عبدا عزام الجراح رئيس قسم المناهج، وما تفضل به علي من جهدٍ ومساعدة وإشراف وتوجيه وتعليم مما كان له الاثر الكبير فى تطوير وإتمام الرسالة، الذى مهما كتبت لن اوفيه حقه مـن الـشكر والتقدير, فجزاه ا عنى خير الجزاء.

كما اتوجه بالشكر الجزيل والعرفان للدكتور/صالح الرواضيه على توجيهه وارشاده لى، والشكر موصول الى جميع اعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة مؤتة، كما اخص بالشكر ايضا اعضاء لجنـة المناقـشة الاسـتاذ الدكتور/عماد عبدالرحيم الزغول والدكتور/ محمد ايراهيم الغزيوات والدكتور/ خلف على الصقرات، على بذلونه من جهد ومتابعة فى تقويم هذه الرسالة، وما تفـضلوا به من توجيه سيكون محل عنايتى واهتمامى باذن ا تعالى.

كما اتوجه بالشكر الى المشرفين التربويين بقسم الاجتماعيات، وكافة معلمى الاجتماعيات، على مابذلوه من تجاوب وتعاون مما كان له الاثر فـى انجـاح هـذا العمل وإلى كل من حمل معي أحزاني وأفراحي، وإلى كل من حمل معي متاعـب اسفاري، وإلى كل من دعا لي بظاهر الغيب.

واسال ا ان يجزى الجميع خير الجزاء، واخر دعوانـا ان الحمـد رب العالمين

عبدا محمد العطوى

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

فهرس الملاحق

الملخص

أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي مبحث الدراسات الاجتماعية بمدينة تبوك

عبدا العطوي

جامعة مؤتة, 2011

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بمدينة تبوك للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011/2010م.

تكونت عينة الدراسة من (537) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية, و(31) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

تم تطبيق اختبار كولب (1984) لتحديد أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة, واستخدمت المقابلة الشخصية وتحليل سجلات التحضير للكشف عن طرائق التدريس الشائع استخدامها لدى المعلمين. وتم عمل المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي تربيع للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط التعلم تفضيلا لدى الطلبة هو النمط الواقعي التلقائي المهتم بالتعرف على الحقائق الملموسة عن طريق التجربة المباشرة بنسبة (32 %), وأقلها تفضيلا النمط المفاهيمي المحدد المهتم باستنباط القواعد العلمية بنسبة (20.7 %), كما توصلت الدراسة إلى أن أنماط التعلم لا تختلف باختلاف المعدلات التحصيلية لدى الطلبة, كما أنها لا تختلف باختلاف الصف الدراسي. وأن أكثر طرق التدريس استخداما هي طريقة المناقشة والحوار.

وبناء على نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة مراعاة أنماط التعلم لدى الطلبة من قبل المعلمين, وأوصى كذلك بإتباع طرائق تدريس تتناسب مع نمط التعلم التلقائي الأكثر تفضيلا بين طلاب المرحلة الثانوية.

Abstract

The Preferred Learning Styles weth in High School Students and Teaching Methods Used by Teachers of Social Studies in the city of Tabuk

Abdullah Al- Atawi

Mu'tah University, 2011

The purpose of this study was to explore learning styles favored by high school students and the teaching methods used by teachers of social studies in the city of Tabuk during the second semester of the academic year 2010/2011.

The sample of the study consisted of (537) students from high school students and (31) teachers of social studies in secondary school.

The Kolb questionnaire was used to determine the preferred learning styles among students, while interview was used to detect commonly teaching methods used by Social Studies teachers.

Frequencies, percentages, and Chi square test were used to answer the study questions.

The results showed that the most preferred learning styles among students is the realistic spontaneous learning style which detect tangible facts by direct experiments(32%) , and the least preferred style was the conceptual specified learning style which educe the scientific rules(20.7%).

The study also found that the learning styles don't differ according to Students average, and grade. In addition, the mostly common used teaching methods is the discussion and dialogue.

Based on the results of the study, the researcher recommended that the teachers need to take into consideration learning styles of their students, and they should use the teaching methods that are commensurate with actual spontaneous learning style which is the most favored among high school students.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يعد تعليم الطالب وتأهيله هو الغاية المنشودة لاى منظومة تعليمية، إذ إنه يمثل الاستثمار الحقيقي, ولذلك سخرت جميع الإمكانيات المادية والبشرية من اجل تطوير عناصر العملية التعليمية التعلمية الممكنة للوصول إلى الهدف المنشود.

ويمثل التعليم عملية معقدة تشتمل على مجموعة من التفاعلات المتداخلة،التي تحدث بين عناصر العملية التعليمية التي تشمل الطلبة، والمعلمين، وطرائق التدريس. وقد تغيرت طرائق التدريس بتغير العصور، وتحولت تدريجيا من استخدام الطرائق التقليدية في التعليم إلى استخدام الطرائق الحديثة، التي تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلمين وخصائصهم النمائية. وقد ركز علماء التربية على أهمية قيام المعلم بمراعاة حاجات المتعلم قبل عملية التعليم وخلالها، ومراعاة ذلك في عملية التخطيط للتدريس، وفهمه وإدراكه لاحتياجات طلابه، وميولهم، وأنماط شخصياتهم وتفكيرهم ودافعتيهم نحو التعلم.

ويلاحظ من خلال الإطلاع على الأدب التربوي، وجود الكثير من الدراسات العلمية التي أشارت إلى أهمية معرفة أنماط التعلم لدى الطلبة، ومراعاتها من قبل المعلمين، واستخدام طرائق تدريسية تتلاءم مع محتوى المنهج كمه ونوعه، إذ إن استخدام طرائق التدريس وأساليبه الغير متناسبة وقدرات الطلبة واستعداداتهم، وتجاهل أنماط التعلم لديهم بسبب عدم معرفة المعلمين بها أو تجاهلهم لها، أو عدم قدرتهم على استخدام طرائق التدريس المناسبة لأنماط التعلم المختلفة قد يؤدى إلى فشل المؤسسات التربوية في تحقيق أهدافها المتعلقة بالطلبة، كما سيؤدي إلى تدني مستوياتهم وتسربهم من المدارس، كما يؤدى إلى إيجاد اتجاهات سلبية نحو المواد الدراسية التي تمتاز بكبر حجم المحتوى مثل مواد الدراسات الاجتماعية, مما يجعل التعرف على أنماط التعلم لدى الطلبة مهما لتجنب هذه المشكلات وللمساعدة فى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

وتبرز أهمية استخدام طرائق تدريس تتناسب ومتطلبات العصر من حيث إعداد الطالب للمستقبل ليكون ممتلكا لمهارات التفكير، واتخاذ القرار، ومشاركا في قضايا وطنه ومحافظا على ثرواته، ومضطلعا بمسؤولياته، والتي تشكل جوهر مناهج الدراسات الاجتماعية، وكما أنها تتسم بكبر حجم محتواها، مما جعل اتجاهات الطلبة بشكل عام سلبية اتجاهها، وهذا قد يؤثر سلبا على مخرجات العملية التعليمية، مما أبرز الحاجة إلى التنويع في استخدام الطرائق التي تتناسب مع أنماط تعلم الطلبة ومراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة في الصف الواحد, حيث أثبتت دراسة بوهل وبيرفن (Pohl & Pervin, 1986) أهمية ملائمة تناسب طرائق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين مع أنماط تعلم الطلبة كونه يزيد من التحصيل الدراسي لديهم، إضافة إلى أن ذلك يؤدى إلى عدم شعورهم بالملل أثناء الحصص خاصة في الدراسات الاجتماعية.

وهذا ما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة للتعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في حقل الدراسات الاجتماعية (التاريخ, الجغرافيا،التربية الوطنية), ومعرفة طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي هذه المواد، لتوفير بيانات للمعلمين والمشرفين والتربويين حول أنماط تعلم الطلبة، وطرائق التدريس لدى المعلمين حتى يستفاد منها في المستقبل بإذن ا تعالى.

2.1 مشكلة الدراسة

أكدت بعض الدراسات, ومنها دراسة (Yamagashi, 1971), ودراسة (طلافحة والزغول، 2009) أن هناك ثمة علاقة بين أنماط التعلم لدى الأفراد وبين أنماط السلوك التي يبديها أولئك الأفراد، وطبقا لذلك فإن من المتوقع أن يكون هناك علاقة بين أنماط التعلم لدى الطلبة وبين طرائق التدريس التي يتلقون بها تعليمهم، حيث إن لكل فرد شخصيته وميوله، ونمط تعلم يتناسب وإمكانياته.

كما كشفت بعض الدراسات أن سلوك المعلم وطريقة تدريسه تعتبر العامل الأساسي في تكوين الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية، حيث أشار هالدن وشوينسي (HaladynT., Olsen, R., & Shaughnessy, J. 1982) كما ورد عند(جابر

والقرعان، 2004) إلى أن الكثير من جوانب شخصية المعلم كالالتزام بتعليم الطلبة، والاهتمام باحتياجاتهم الفردية تؤثر في سلوك التلميذ واتجاهاته نحو مادة الدراسات الاجتماعية. وتشير الكثير من الدراسات (عبد الباسط، 2001؛ الزعبي, 2005؛ عمار، 2006) إلى تركيز معلمي الدراسات الاجتماعية على استخدام أساليب تدريس تقليدية لا تأخذ حاجات المتعلمين وميولهم بعين الاعتبار خلال عملية التدريس.

وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته كمعلم للدراسات الاجتماعية، وحضور المواقف الصفية كمدير مدرسة، أن تفاعل الطلبة وحماسهم لا يرقى إلى المستوى المطلوب, إضافة إلى تدنى تحصيل الطلبة، وميل كثير من معلمي الدراسات الاجتماعية إلى استخدام طرائق التدريس التقليدية على الرغم من كثرة الدورات، وورش العمل التي تنفذ لأؤلئك المعلمين.

وفي ضوء ما تقدم فإنه من الضروري الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلميهم في مبحث الدراسات الاجتماعية، إذ أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل ويزيد تحصيلهم الدراسي أن تناسبت طرائق التدريس مع أنماط تعلمهم.

3.1 أسئلة الدراسة

1. ما أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة تبوك؟
2. ما طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية في مدينة تبوك ؟
3. هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك باختلاف المعدل الدراسي؟
4. هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك باختلاف الصف الدراسي؟

4.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الاتى:

1. الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك.

2. الكشف عن طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بمنطقة تبوك.
3. توفير بيانات عن طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية وأنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

5.1 أهمية الدراسة

ركزت أغلب الدراسات والبحوث التربوية على العلاقة بين أنماط التعلم لدى الطلبة في المرحلة الجامعية، وطرائق التدريس التي يستخدمها المحاضرون من مختلف الدرجات العلمية، وتأثيرها على تحصيلهم الأكاديمي. ولا توجد دراسات اتجهت إلى هذا المنحى في التعليم العام –بحدود علم الباحث- وخاصة المرحلة الثانوية التى تعتبر من أهم المراحل الدراسية في حياة الطلبة، حيث تزداد قدراتهم العقلية مثل التفكير والاستنتاج كما ينمو لديهم حب الاستطلاع والطموح والنظرة للمستقبل. ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة حيث أنها تركز على أنماط التعلم لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلميهم فى مبحث الدراسات الاجتماعية التى تزيد من أهتمام الطلاب بالمشكلات الاجتماعية والعمل على حلها, وتساعد على تنمية التفكير العلمي والإبداعي، وتنمية المهارات المتنوعة، وتسهم في ربط الجوانب النظرية بالعملية، وبناء الإنسان.

ولعل التعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى فئة من طلبة المرحلة الثانوية في الدراسات الاجتماعية، ومعرفة تأثيرها على التحصيل الدراسي للطلبة، سيوجه اهتمام المعلمين إلى أهمية مراعاة أنماط التعلم لدى طلبتهم في التدريس.

6.1 حدود الدراسة

1. اقتصرت هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية (الأول ثانوي- الثاني ثانوي شرعي- الثالث ثانوي شرعي) في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، للعام الدراسي (2010-2011م).

2. اقتصرت هذه الدراسة على جميع معلمـي الدراسـات الاجتماعيـة (تـاريخ – جغرافيا - التربية الوطنية) في المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2010-2011م
3. اسـتخدام نمـوذج كولـب (kolb, 1985) لأنمـاط الـتعلم، كمـا ورد عنـد (الفقهاء،2002).

7.1 التعريفات الإجرائية

أنماط التعلم: الأسلوب المفضل لدى الفرد في استقبال المعلومات ومعالجتها واسترجاعها، ومثل هذا النمط يتأثر إلى درجة كبيرة بالخصائص الشخصية والبيولوجية للفرد. ويعرف إجرائيا بأنه: النمط الذي تقرره الدرجة حسب نموذج (kolb, 1985)**.**

طرائق التدريس: مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يقوم **بها** المعلم ويؤديها في حجرة الدراسة، بهدف مساعدة الطلبة على فهم محتوى الدرس واستيعابه وتحقيق أهدافه.

1. **الدراسات الاجتماعية**: المناهج المدرسية فـي التـاريخ والجغرافيـا والتربيـة الوطنية، وجميعها مواد تتعلق بواقع المجتمع وتطلعاتـه، وماضـيه وحاضـره ومستقبله, وعلاقة الأفراد بعضهم ببعض في هذا المجتمع.
2. **معلمو الدراسات الاجتماعية**: هم المعلمون الـذين يقومـون بتـدريس مـواد الدراسات الاجتماعية المتضمنة(التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية).
3. **المرحلة الثانوية**: هي جزء من مرحلة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتمتد هذه المرحلة الدراسية من الصف الأول الثانوي إلى الثالث الثانوي وتتراوح أعمار الطلبة في هذه المرحلة بين 15-18 سنة. يراعى فيها تحقيق الكفايات التعليمية والثقافية والشخصية والاجتماعية الملائمة لخصائص نمو الطلبة في هذه المرحلة، وصقل مواهبهم، وهي تشارك غيرها من المراحل الدراسية في تحقيق أهداف التربية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

أنماط التعلم

تعريف أنماط التعلم

تعددت تعريفات أنماط التعلم في علم النفس التربوي من قبل العديد من العلماء المتخصصين في هذا المجال, فقد عرفاه دن ودن (Dunn & Dunn, 1987) بأنه: طرائق الأفراد في التفاعل مع المثيرات والخبرات البيئية التي يصادفونها، ويتجلى ذلك في أساليبهم في التركيز على المعلومات ومعالجتها واسترجاعها. وعرفه غريغورك (Gregorc, 1979) بأنه مجموعة من الأداءات المتميزة للمتعلم التي تمثل الدليل على طريقة تعلمه،واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها. كما عرفه كولب بأنه الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك المعلومات ومعالجتها أثناء عملية التعلم. أما كينسلا (Kinsel, 1994) فقالت بأن نمط التعلم يعود لطرق الفرد الطبيعية والمفضلة والعادات في معالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بغض النظر عن طرق التعليم أو المحتوى. وعرفه كييفي(Keefe, 1979) بأنه: صفات وسلوكيات إدراكية، ووجدانية وفسيولوجية تشكل مؤثرات ثابتة نسبيا لكيفية الإدراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة التعليمية. ويذهب الإتحاد القومي لمديري المدارس الثانوية الأمريكية إلى تقديم تعريف أكثر شمولية، إذ ينظر إليه على أنه مزيج من المميزات الجسمية والعقلية والانفعالية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا حول كيفية قيام المتعلم باستقبال البيئة التعليمية، والتفاعل معها والاستجابة لها(جابر والقرعان، 2004).

وعرفه (الفقهاء، 2002) بأنه: تركيب مفاهيمي يحدد طرق الإدراك والتذكر وحل المشكلات، ويتضمن طريقة الفرد في جمع المعلومات ومعالجتها، ودمجها في بنائه المعرفي، وخزنها في ذاكرته طويلة المدى، واستعمالها في مواقف حياته المختلفة.

وبالنظر إلى التعاريف أعلاه يمكن الوصول إلى نتيجة، وهي أن نمط التعلم يمثل الأسلوب المفضل لدى الفرد في استقبال المعلومات ومعالجتها واسترجاعها، ومثل هذا النمط يتأثر إلى درجة كبيرة بالخصائص الشخصية والبيولوجية للفرد.

تصنيف أنماط التعلم

صنفت أنماط التعلم عدة تصنيفات يحتوي كل منها على مضامين تربوية متعددة. ومن هذه التصنيفات قائمة كولب كما أوردته (جابر والقرعان، 2004):

1. المتعلمون ذوو التفكير التجميعي:وهؤلاء الذين يمكن تصنيفهم على أنهم يريدون حل مشكلة، أو يعتمدون كثيرا على التفكير ألاستنتاجي والنظري للتركيز على مشاكل معينة، ويفضلون التعلم عن طريق حل المشاكل، والقيام بالواجبات التقنية، وهم جيدون في الاستخدامات العملية للأفكار والنظريات، ومتعلمون تحليليون، علاوة على أنهم نظاميون في عملهم يضعون أهدافا، ويسعون إلى تحقيقها، وذلك من خلال جمع الحقائق والمعلومات ذات الصلة (تفكيرهم تقاربي استدلالي).
2. المتعلمون ذوو التفكير المتشعب: وهم الأفراد الذين يمتازون بالتفكير التباعدي، ويمكن تصنيفهم على أنهم يريدون حل مشكلة بالنظر للمواقع من وجهات نظر عديدة، والذين يعتمدون كثيرا على العصف الذهني وتولد الأفكار، حيث أن المتعلم وفقا لهذا البعد خيالي وحساس،يفضل التعلم عن طريق الملاحظة، يعصف ذهنه ويجمع معلوماته، جيد في رؤية المواقف المحسوسة من وجهات نظر عديدة، ويرغبون في أداء المهمات التعليمية بأسلوب تعاوني، ويبحثون عن معاني الأشياء (متعلمون متجددون).
3. المتعلمون المتمثلون: وهم الأفراد الذين يمكن تصنيفهم على أنهم يحلون المشاكل عن طريق التفكير الاستنباطي، ولديهم القدرة على خلق النماذج النظرية، ويفضلون التعلم عن طريق وضع المعلومات بترتيب منطقي معين.
4. المتعلمون المتكيفون: وهم الأفراد الذين يمكن تصنيفهم على أنهم يحلون المشاكل عن طريق إجراء الخطط والتجارب، والتكيف مع الظروف الحالية المحددة،

والمتعلم فعال متكيف مع الناس يعتمد على الشعور الداخلي أكثر من التحليل المنطقي.

كما يصنف كولب أنماط التعلم إلى أربعة أنواع اعتمادا على نوعية خبرات التعليم، وحددها بأربعة حلقات تعليمية، ويرى أن لهذه الأصناف مواصفات فريدة خاصة بها وهذه الأصناف هي(الزغول والمحاميد, 2007):

1. الخبرات المحسوسة: ويسود هذا النمط لدى الأفراد الذين يعتمدون على الخبرات الحسية في التعلم، ويغلب عليهم إدراك الأشياء بحواسهم وعواطفهم، ويندمجون في الواقع، ويهتمون بالتجربة الحقيقية، ويعتمدون على الحدس.
2. المشاهدة التأملية: ويسود هذا النمط لدى الأفراد الذين يتأملون في الأشياء الجديدة ويستخلصون منها المعاني ببطء، وبشكل مفصل،وعند إعطائهم مسألة لا يأخذون منها موقفا نهائيا، ولا يتحيزون لفريق دون الآخر، ويفضلون مراقبة الآخرين دون أن يشاركوهم (انطوائيون).
3. التجريد المفاهيمي: ويسود هذا النمط لدى الأفراد الذين يغلب عليهم الاهتمام بالأبعاد المجردة للواقع، ويعتمدون على التفكير المنطقي، ويقييمون الأشياء بعقلانية، ويفضلون الصورة العامة للأشياء،ويتفاعلون مع الرموز.
4. التجريب النشط: أصحاب هذا النمط هم منفتحون على الآخرين، ويفضلون العمل على حل المشكلات عن طريق التجريب والعمل، كما أنهم يستخدمون المعلومات الجديدة حالا، ويتأملونها فقط بعد تجريبها.

ويرى كولب أن الفروق في أنماط التعلم هي نتاج لتفاعل مجموعة من العوامل الوراثية مع الخبرات البيئية ومتطلباتها، إذ تتعزز مثل هذه الأنماط لدى الأفراد عن طريق التفاعل والتواصل الاجتماعي داخل الأسرة والمدرسة وبيئة العمل. وتتضمن قائمة كولب سلوكيات المتعلم، والعمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم.كما وتعد نظرية كولب من أفضل النظريات التعليمية المعروفة في التعليم العالي؛ حيث أنها تقدم طريقة تأسيس منهج أو دورة تعليمية ترتبط مراحلها بأساليب تعليمية متميزة، يختلف فيها الأفراد على حسب

أنماط التعلم المفضل لديهم. وتشكل أهمية خاصة للجغرافيين؛ حيث تمدهم بالنصائح اللازمة لتطوير طرائق التدريس (Healey & Jenkins, 1999).

ومن التصنيفات الأخرى لأنماط التعلم تصنيف دن ودن حيث يقدم النموذج إطارا تعليميا علاجيا وتشخيصيا،ويعتمد هذا النموذج على نظرية مفادها أن كل فرد يتعلم أفضل بطريقته الخاصة، ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرائق المفضلة لدى المتعلم التي يتعلم بها بالشكل الأفضل، واستخدام هذه المعلومة في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلائم نمط هذا المتعلم. فالمعلمون لا يقومون فقط بالتدريس كما تم تدريسهم، ولكن كما تعلموا، وغالبا يشعرون أن هناك طريقا صحيحا واحدا للتعلم، وطريقة واحدة صحيحة للتدريس، وتعديل أسلوب التدريس يعد صعبا، ولكن يمكن تحقيقه إذا فهم المعلم لماذا لا يصل النمط بشكل فعال لجميع الطلبة، وتتضمن عناصر أسلوب التدريس التي يمكن تكييفها لتفضيل الطالب على: التخطيط التعليمي، مجموعات الطلبة، وتصميم الغرفة الصفية، وبيئة التدريس،مميزات التدريس، وأساليب التدريس وأساليب التقييم. ويعتمد هذا التصنيف على تقدير السلوكات الإجرائية للمتعلمين أثناء تفاعلهم مع الموقف التعليمي. حيث أهتم دن ودن في دراستهما لأنماط التعلم بعدة عوامل متداخلة ومتفاعلة معا، تتمثل في مجموعة من المتغيرات تدخل في نمط التعلم، وتتمثل هذه المتغيرات فيما يلي (الزغول والمحاميد, 2007، 268-269):

1. المتغيرات البيئية: وتتضمن عوامل الصوت، الحرارة، الضوء، وتصميم الأثاث والمقاعد.
2. المتغيرات الانفعالية: ويتضمن الدافعية، والمسؤولية، والمثابرة، والتصميم.
3. المتغيرات الاجتماعية: ويشمل مجموعات التعلم، وأشكال السلطة.
4. المتغيرات الجسمية:ويتضمن الطعام، الوقت، الحركة، والوضع المفضل من قبل الفرد (سمعي، وبصري، وحركي).

واعتمادا على ذلك قسم دن ودن المتعلمين حسب ميولهم في أداء العمليات إلى الأصناف الآتية:

1. النمط الشمولي: وهو الذي يركز على التفاصيل كافة في معالجة موضوع أو محتوى.
2. النمط التحليلي: وهو الذي يعتمد على التحليل للموضوع،ويسعى لعمل استنتاجات حوله.
3. النمط الحركي النشط: وهو نمط يمتاز بالاندفاع والاعتماد على التجربة والعمل.
4. النمط التأملي: وهو نمط يعتمد على التأمل الذاتي في معالجة الموضوعات.

وكذلك اورد (طلافحه والزغول، 2009) تصنف تورنس لأنماط التعلم بناء على نصف الدماغ المستخدم من قبل المتعلم في عمليات الاكتساب، ومعالجة المعلومات. وهى ثلاثة أنماط:

1- النمط التعليمي المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ: وفيه يستخدم المتعلم وظائف النصف الكروي الأيسر بحيث يمتاز بالقدرة على: التعرف على الأسماء وتذكرها والاستجابة للتعليمات اللفظية، والثبات والنظام في التجريب والتعلم والتفكير، وكبت العواطف والشعور، والاعتماد على الكلمات لفهم المعاني، والتفكير المنطقي، والتعامل مع المثيرات اللفظية، والجدية والنظام والتخطيط لحل المشكلات، والتفكير المحسوس، والتعامل مع مشكلة واحدة في الوقت الواحد، والنقد والتحليل في القراءة والسمع، والمنطقية في حل المشكلات وإعطاء المعلومات بطريقة لفظية، واستخدام اللغة في التذكر وفهم الحقائق.
2- نمط التعلم المرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ: وفيه يعتمد الأفراد استخدام النصف الأيمن من الدماغ في عمليات التعلم، ويمتاز الأفراد بالتعرف على الوجوه وتذكرها، والاستجابة للمثيرات الوجدانية، وتفسير لغة الإشارة، والتفكير بالأشياء الفكاهية، وفي قدرات التخيل والابتكار، وهم ذاتيون في إصدار الأحكام ويتصرفون بتلقائية، ويميلون إلى استخدام المجازات، والاستعارات، والتخمين في التعامل مع المعلومات.
3- نمط التعلم المتكامل: ويمتاز أفراد هذا النمط بقدرتهم على استخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معا في عمليات التعلم والتفكير، فهم يمتازون بالتساوي في استخدام النصفين في تنفيذ المهمات العقلية، مما يعني أنهم يمتازون

بالخصائص والقدرات التي تتواجد لدى الأفراد مستخدمي النصف الأيسر والنصف الأيمن.

وكذلك أورد (الزغول والمحاميد, 2007, ص 270) تصنيف مكارثي لأنماط التعلم - ما يعرف بنموذج الفورمات- فقد بني اعتمادا على نظرية ديفيد كولب التي تفيد بأن الأفراد يتعلمون المعرفة الجديدة، ويواجهون الخبرات بإحدى طريقتين: المشاعر، أو التفكير، وقُسم بعدا التعلم هذان إلى أربعة أنماط رئيسة هي:

1- المتعلم التخيلي: يفضل المتعلم في هذا النمط استراتيجيات التعلم المرتبطة بالاستماع، والتحدث، والتفاعل، والعصف الذهني، فالمتعلم في هذا النمط يسعى إلى المشاركة الشخصية، ومن الأنشطة الملائمة لهذا النمط هو استخدام الخرائط الذهنية، والعصف الذهني، وعمل القوائم والمناقشة، وعمل الاستنتاجات، والمتعلم في هذا النمط يسعى للإجابة عن سؤال: لماذا يتعلم شيئا معينا؟.

2- المتعلم التحليلي: حيث يبحث هذا الفرد عن الحقائق والمعلومات ويشكل الأفكار، والتفكير عن طريق الأفكار المجردة، ويفضل المتعلم العمليات المجردة والتأمل والتركيز على محتوى ما يتم تعلمه، وتتضمن استراتيجيات التعلم المفضلة لهذا النمط المشاهدة، والتحليل، والتصنيف، ووضع النظريات، وعليه فإن الأنشطة المناسبة للمتعلم في هذا النمط هي البحث عبر الإنترنت، والمؤلفات ذات العلاقة بالموضوع، ومشاهدة الخرائط ومقابلة الخبراء والمتخصصين.

3- المتعلم المنطقي: في هذا النمط تتمثل إستراتيجية التعلم المناسبة للمتعلم في التجريب، والتفاعل الحسي مع الخبرات، ويتم التعلم من خلال الفعل والتجريب، وتطبيق النظريات، والبحث عن سؤال: كيف؟ ومعرفة كيفية تطبيق ما يتعلمه، ومن الأنشطة الملائمة للمتعلم في هذا النمط: كتابة رسالة، أو قصة، أو مقالة.

4- المتعلم الديناميكي: يعتمد المتعلم في هذا النمط على التعلم عن طريق البحث والاستكشاف، وباستخدام المحاولة والخطأ، ويفضل التجريب واختبار نتائج تجاربه عمليا، ويحب تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، وتبني ما يتعلمه وتعديله من خلال طرح أسئلة مثل: ماذا، وإذا، ويستخدم هذا النوع من المتعلمين استراتيجيات التعلم التي تستند إلى التعديل وحب المغامرة والإبداع،

ومن الأنشطة الملائمة لهذا النمط: سرد القصص، والمشاركة في المشاريع، وعمل التقارير، وتصميم الملفات، والمشاركة بالأنشطة الكتابية،وسرد القصص شفويا، ومراجعة القصائد، والمشاركة في الأغاني.

وفي دراسة جراشا وريتشمان (Gregorc, & Bulten. 1984) نمـوذج التفاعـل الاجتماعي كنموذج لأنماط التعلم، كما ورد في(ضمور،2011)، حيث يتطـرق هذا النموذج لكيفية تفاعل الطلبة في الغرفة الصفية، وطور فيه ثلاثـة أنمـاط للتعلم متناقضة اعتمادية/مستقلة، تنافسية /تعاونية، وتجنبيه/تشاركيه، لتشكل ستة أنماط لاستجابة المتعلمين.

1. المتعلمون المستقلون: يفضلون الدراسة المستقلة، والتعلم الذاتي، كما أنهـم يفضلون العمل لوحدهم في مشاريع المساق بدلا مـن العمـل مـع الطلبـة الآخرين،ويحب الطلبة المستقلون التفكير،والعمل لوحدهم لكـنهم يـستمعون للآخرين.
2. المتعلمون الاعتماديون: ينظرون للمعلم وللزملاء على أنهم مصدر للإرشاد، ويفضلون شخصية ذات سلطة ونفوذ لتخبرهم بما عليهم القيام به.
3. المتعلمون التنافسيون: ينظرون للتعلم على أنه مواجهة فوز أو خسارة، ويتم دفعهم للتعلم من أجل التمييز مقارنة بالآخرين، وبأنهم يتعلمون من أجل الأداء الأفضل، ومن أجل تلقي المديح على إنجازاتهم الأكاديمية.
4. المتعلمون التعاونيون: يفضلون التعلم في بيئة اجتماعية أو مع الزملاء عن طريق الأنماط التعاونية، ويكتسبون المعلومات عن طريق المشاركة، والتعاون مع الزملاء والمعلم، وهم يفضلون المحاضرات، مع نقاشات المجموعة الصغيرة، والمشاريع الجماعية.
5. المتعلمون التجنبيون: لا يشتركون بشكل فعال في الصف، وغير مهتمين بتعلم محتوى المادة الدراسية، وغير متحمسين لحضور الدرس أو اكتساب المحتوى الدراسي، فهم غير مهتمين، وأحيانا يرتبكون في النشاطات الصفية.
6. المتعلمون المشاركون: يدركون بيئة التعلم على أنها فرصة للتفاعل مع الآخرين، وأيضا تعلم محتوى المادة الدراسية، ويتشوقون للقيام بأعمال صفية

قدر الإمكان، إذ أن لديهم الرغبة بتلبية توقعات المعلم (Proveta & Esendal, 2008، الضمور، 2011)

إن الأنماط التي وصفها جراشا تعود لمجموعة من المميزات تنطبق على جميع المتعلمين، حيث يمتلك كل شخص بعضا من أنماط التعلم، بشكل مثالي، وربما يمتلك الشخص توازنا بجميع أنماط التعلم جميعها، وقد ينجذب الأشخاص نحو واحد أو اثنين من تفضيلات أنماط التعلم، ومن المحتمل أن تتغير التفضيلات التعليمية عندما يواجه الفرد حياة جديدة وخبرات تعليمية جديدة (الضمور، 2011).

أما غريغورك (Gregorc) فيرى أن أغلب الناس لديهم أفضلية لشيء ما، إذ أن كل واحد يمتلك بعض المقدرة في أي من الأبعاد الأربعة الآتية: التفكير التتابعي المادي، والتفكير التتابعي المجرد، والتفكير المجرد العشوائي، والتفكير المادي العشوائي. كما أكد أنه وبصورة عشوائية يوجد لدى الأفراد ميل طبيعي (فطري) تجاه واحد أو اثنين من هذه الأنماط، والتي تخدم وتسهل كيفية تعلم الأشخاص من البيئة المحيطة وتفاعلهم معها.

ومن الاهمية بمكان توضيح تفصيلات هذه الأبعاد الأربعة للتفكير، التي حددها غريغورك، كونها تمثل قنوات التفكير التي تحدد للمتعلم النمط الذي يتبعه في تعلمه:

1. أسلوب التفكير المادي التتابعي: فالمتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب يميل إلى الهدوء والنظام، يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها بمعايير دقيقة وينظر إلى الأشياء من حوله بطريقة منهجية واضحة منظمة ومتصلة الحلقات، ويلمس العلاقات بين الأحداث ومسبباتها معتمدا على ذاكرة قوية دون اهتمام بالنظريات التجريدية،ويحسن الاستفادة من أفكار الآخرين لإنتاج أشياء جديدة أو في تطوير الأشياء الجديدة لتصبح أكثر كفاءة وأقل تكلفة.
2. أسلوب التفكير التتابعي التجريدي: والمتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب هادئ في تصرفاته عادل في أحكامه. واقعي يعتمد على الحوار الموضوعي، ويفكر بطريقة منطقية . يحدد أهدافه بوضوح ويعمل على تحقيقها بجد واجتهاد, وهو متعطش للعلم وينهل من موارد العلم بشغف، ويوظف المعرفة في اتخاذ القرارات وينفق وقته في

ما يعود عليه بالنفع. ويفضل العمل في بيئة منظمة خالية من العوامل التي تشتت الذهن. يقصر جل جهده على العمل الذي يقوم به، ويميل إلى الاستقلالية في العمل. يعتمد على التأليف، والتحليل في سعيه لتوليد أفكار جديدة،أو الكشف عن حقائق جديدة.

3. أسلوب التفكير المادي العشوائي: يعتمد صاحب هذا النمط على الغريزة،و يهتم بالمثل العليا ويستطيع أن يستشف أفكار الآخرين، وهو دائم التردد بين النظرية والواقع، ويهتم بالمواقف أكثر من اهتمامه بالحقائق، ويتعامل مع الواقع المادي بكفاءة عالية، وهو ميال للبيئة المنظمة العامرة بالحركة، ويكره الأماكن المغلقة، مولع بالمغامرة, ويتطلع إلى المستقبل بتفاؤل,وابتكاراته خارقة وفريدة من نوعها.
4. أسلوب التفكير التجريدي العشوائي: صاحب هذا النمط حساس، قلق، يتأثر بالبيئة التي يعمل فيها ويتأقلم مع الآخرين بسهولة ويقيم معهم علاقات صداقة، ويتمتع بذاكرة قوية وخياله واسع، يميل لتجميع الأشتات، ولا يهتم بتوليد أفكار جديدة, لكنه يصاب بالإحباط لأتفه الأسباب(Yamagashi, 1971؛ الفقهاء، 2002)

وهناك أيضا قائمة هني وممفورد(Honey & Mumford 2000) لأنماط التعلم والتي تصف السلوكات والاتجاهات التي تحدد طريقة التعلم المفضلة لدى الطلبة، كما وردة عند(Carteny, 2000؛ الضمور، 2011). وفيما يلي وصف لها:

1. النمط النشط: يتسم صاحب هذا النمط بأنه عملي ويحب أن يجرب عمل الأشياء ولو لمرة واحدة، وأن يشارك في النشاطات التي يجد فيها متعة، ويفضل العمل في مجموعات، ويولد كثيراً من الأفكار تحت ضغط الوقت، ويميل إلى التعلم عن طريق المشاركة النشطة في الخبرات الجديدة، ويستمتع بقيادة الاجتماعات والمناقشات، ويتعلم من خلال الانخراط في العمل مع الآخرين.
2. النمط المتأمل: يتسم المتعلم في هذا النمط بأنه يحتاج إلى وقت للتفكير قبل اتخاذ القرار، وأنه ينظر ويفكر فيما قام به قبل الانتقال إلى الخطوة التالية،ويتعلم بشكل أفضل عندما يأخذ فرصة للتريث والتفكير ومراجعة النشاطات،ويستمتع بالقيام بجمع المعلومات لكتابة تقرير رصين.

3. النمط النظري: يتسم صاحب هذا النمط بأنه ينظر إلى الأمور نظرة كلية، وأنه يقرأ الأفكار ويربطها بغيرها، ولديه القدرة على متابعة القضايا المعقدة بشكل منطقي، وتقديم الحجج التي تدعم وجهة نظره، ويستطيع التحليل وتحديد نقاط القوة والضعف، ويحاول ربط الأفكار الجديدة بما عنده من معلومات، ويتعلم بشكل أفضل عندما يكون هناك متسع من الوقت لاستكشاف العلاقات بين الأفكار والمواقف بشكل منهجي، وخاصة عندما يوضع في موقف ذي بنية منظمة له هدف واضح.

4. النمط النفعي: يتسم صاحب هذا النمط بأنه يحب التعامل مع الأشياء، وتجريب الأفكار الجديدة وممارسة مهاراته، وأن يكافأ على قيامه بالأعمال بشكل صحيح، وهو قادر على تقدير فوائد ما يقوم به قبل القيام به، ويتعلم بشكل أفضل من النشاطات التي تربط بين النظرية والتطبيق، وحيثما يكون هناك نموذج يمكن تطبيقه كعمل الخطط الإجرائية .

كما عملت غولاي (Golay) على تصنيف أنماط التعلم إلى أربعة أنماط بناء على الأنماط الشخصية للمتعلمين, ويمكن بيان صفات كل نمط على النحو التالي كما اوردها (الفقهاء، 2002).

1. النمط الطبيعي ذو نمط التعلم الواقعي التلقائي: حيث يعد هذا النمط أقل الأنماط اهتماما بالأمور الثقافية والعقلية، فأصحاب هذا النمط لا يهتمون بالمفاهيم النظرية بل يهتمون فقط بالحقائق الملموسة, ويتفاعل أصحابه مع المواقف التعليمية التي تتطلب نشاطا وإثارة، ولكن ازدياد الإثارة عن الحد المعقول يسبب لهم المشاكل. كما يتصف الأفراد أصحاب هذا النمط بالمرح داخل الغرف الصفية، وتكون أحسن وسيلة لجذب انتباههم جعل الأنشطة الصفية ممتعة وأقرب الى اللعب والتمثيل والعمل اليدوي والبناء والتركيب. كما أنهم يعتبرون التجربة أكبر معلم، ويفضلون العمل التنافسي مع الأقران، على الرغم من حبهم للعمل مع الأصدقاء والزملاء.

2. النمط البراغماتي ذو نمط التعلم الواقعي الروتيني: يمتاز أصحاب هـذا الـنمط بأنهم دائبو البحث عن المعرفة من خلال الوقائع المادية وحفظهـا عـن طريـق

التكرار والتدريب والعرض المتدرج للمادة. وإذا درسو مادة ما فـإنهم يهتمـون بالجانب العملي والبحث عن أساسياتها. ويهتمون بتكـوين وحـدات اجتماعيـة والحفاظ عليها. لذلك فهم يشاركون فـي النـوادي والمخيمـات الكـشفية، كمـا يحرصون على النظام الصفي و يطيعونه,و يعملون على ضبط سلوك زملائهـم للمحافظة على هذا النظام ولو بالإكراه.

3. النمط العقلاني ذو نمط التعلم المفاهيمي المحـدد: يتـصف أصـحابه بالكفـاءة والموضوعية والتجرد وحب الإستطلاع, ولديهم دافعية للحصول علـى إجابـات كافية ووافية لتساؤلاتهم. كما أن لديهم القدرة للتركيز على موضوع واحد لفتـرة زمنية طويلة. كما يصعب عليهم التعبير عن مـشاعرهم وإظهـار ودهـم نحـو الآخرين, لذلك يعتبرهم الآخرون انعزاليين, باردي العواطف, عديمي الإحـساس ومتعجرفين. وإذا تعاملوا مع الآخرين فإن تعاملهم أقرب إلى صيغ الأمر والوعظ والإرشاد. ويعتبرون أقل الأنماط الأربعة حسا اجتماعيا.
4. النمط المثالي ذو نمط التعلم المفاهيمي الشامل: يهتم أصحابه بالمفاهيم المجردة أكثر من اهتمامهم بالواقع، ويهتمون بالمستقبل أكثر من الماضي والحاضر. من السهل تأثرهم بمعتقدات الآخرين ووجهة نظارهم وطرق تفكيرهم. كما أنهم غالبا ما يتفوقون في المجال الأكاديمي. كما يعتبرون متحدثين بارعين، ويستمتعون بعمليات التواصل اللفظي والكتابي. ويتصفون بالاستقامة، وسعة الأفق والخيال، ورفض العقاب، والانفتاح على الآخرين وصدق التعامل معهم.

وستركز هذه الدراسة على تصنيفات غولاي لأنماط التعلم حيث سيتم من خلالها الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية باستخدام الاستبيان الذي صممه كولب.

طرائق التدريس

مفهوم طرائق التدريس

تعتبر طرائق التدريس من الإجراءات الفعالة، والمهمة في العملية التعليمية والتي تلعب دورا مهما في تنظيم الحصة، وتناول المادة الدراسية وهي مهمة في

العملية التعليمية؛ حيث يستطيع المعلم من خلالها تحقيق الأهداف التربوية المرجو تحقيقها من تدريس هذه المواد.

تعددت التعريفات التي وردت في توضيح معنى طرائق التدريس، نورد منها تعريف جان، حيث عرفها: بأنها النظام الذي يسلكه المعلم لتوصيل المادة الدراسية إلى أذهان الطلبة بأيسر السبل، وبأجدى الأساليب، وبأقصر الطرائق، وبأسرع وقت، وبأدنى التكاليف (جان, 1998). ويعرفها(العاني والجميلي, 2000): بأنها مجموعة الفعاليات التي يقوم بها المدرس أو الطالب معززة بأفضل الوسائل التعليمية لغرض تحقيق التعلم.

كما يعرفها (جابر، 2004) بأنها سلسلة مركبة من الإجراءات يقوم بها المعلمون والمتعلمون ويتم من خلالها النقل والاكتساب الهادف لمحتوى الدرس والتعرف على نتائجه وتقويمه. ويعرفها (الأمين، 2005): بأنها مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس، والتي تبدو أثارها على ما يتعلمه التلاميذ وتضم عادة العديد من الأنشطة والإجراءات مثل: القراءة والمناقشة والتسميع والملاحظة والتوجيه والتكرار والتفسير والقراءة الصامتة والجهرية واستخدام السبورات والوسائل التعليمية وغيرها.

أما (الزعبي، 2005) فعرفها: بأنها مجموعة التحركات المتتابعة التي تتكرر عند عضو هيئة التدريس، والتي تغلب على سلوكه أثناء تدريسه أحد أصناف المعرفة العلمية. كما عرفها (الربيعي، 2006): بأنها: عملية نقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلم بأيسر السبل من خلال الإعداد المدروس للخطوات اللازمة، وذلك بتنظيم مواد التعلم والتعليم، واستعمالها لأجل الوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة، بتحريك الدوافع وتوليد الاهتمام لدى المتعلم، للوصول به إلى الأهداف المنشودة.

نستنتج مما سبق أن طريقة التدريس عبارة عن نظام تعليمي أو تدريسي, أو مجموعة من الإجراءات والأنشطة والفعاليات التي يستخدمها المعلم لتوضيح ما يحتويه المنهاج من معلومات بأسهل الطرائق وأفضل الوسائل، التي يستطيع الطالب فهمها وتطبيقها، وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية المرجوة من هذا المنهاج.

أهمية طريقة التدريس

تعتبر طرائق التدريس من الأولويات التي لابد للمعلم من مراعاتها باعتبارها الركيزة الأساسية،وحجر الزاوية لأي تدريس ناجح وفعال، فهي ركن أساسي من أركان العملية التربوية (مكي, 2008). وإن نجاح طريقة التدريس يعتمد بشكل كبير على شخصية المعلم وقدراته النفسية والمهارية وبراعته في ضرب الأمثال التي تقرب الصورة للطالب وتساعده على الفهم، من هنا يجب على المعلم التنويع في استخدام طرق التدريس لتتناسب مع الفروق الفردية بين الطلبة، كما يجب على المعلم عدم الإصرار والتركيز على استخدام طريقة بعينها من الطرائق التدريسية؛ كأن يستهل طريقة ما فيميل إلى استخدامها، كما أنه قد يجد صعوبة في تعديل بعض من صفاته الشخصية،ويطلب من التلاميذ أن يتكيفوا معه، ولا يبذل أي جهد في سبيل أن يكيف هو نفسه مع تلاميذه، أو قد يجد أن صفاته الشخصية جيدة وليست بحاجة إلى تعديل، ويشعر بالسعادة أن التلاميذ يرون فيه هذه الصفات، أو يرى أن السلوكيات التي تسود تصرفاته مع التلاميذ أثناء التدريس هي أفضل ما يكون من أجل تحقيق السيطرة لذلك فهو دائم التمسك بها, أو العكس لديه مشكلات شخصية خاصة به يصعب بها تعديل السلوكيات الغالبة على تصرفاته.

إن لكل معلم نمطه وطريقته التي تميزه عن غيره، فعلى المعلم أن يجعل درسه مرغوبا فيه لدى الطلاب من خلال طريقة التدريس التي يتبعها، ومن خلال استثارة فاعلية التلاميذ ونشاطهم, ومن الأهمية بمكان أن نؤكد على أن المعلم هو الأساس، فليست الطريقة هي الأساس، وإنما هي أسلوب يتبعه المعلم لتوصيل معلوماته وما يصاحبها إلى التلاميذ.

وجاءت أهمية طرائق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية من كونها تنمي حب الاستطلاع لدى المتعلم, وتستثير اهتمامه بالموضوعات التي يتعلمها وتشوقه للمادة التي يتعلمها (الشديفات, 2009). كما وتلعب طرق التدريس دورا جوهريا في تكوين اتجاهات الطلبة نحو المواد المختلفة، فاذا كانت الطرائق المستخدمة متناسبة مع محتوى المادة أدى ذلك إلى تكوين اتجاهات ايجابية نحو تلك المادة والعكس صحيح.

وعلى المعلم أن يأخذ في الاعتبار عند اختياره الطريقة عنصر الاقتصاد في الوقت والجهد وعنصر الإمكانات المتاحة، فكلما حققت الطريقة أكثر من غرض في وقت أقل مع توافر الفعالية كانت أولى بالاختيار . وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل أو يمكن الحصول عليها كانت بالتأكيد هي الأفضل (السيد, 2002).

كما أن معرفة المعلم الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة،وقدرته على استخدامها، تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم شيقة وممتعة للطلبة، ومناسبة لقدراتهم ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية، وميولهم، واحتياجاتهم ورغباتهم، وتطلعاتهم المستقبلية (الحيلة, 2003).

كما يجب على المدرسين استخدام وسائل مثيرة في التدريس أكثر من مجرد الإلقاء مثل: الزيارات الميدانية، مصادر التعلم، والمشروعات، مما يساعد الطلاب على اكتساب مواقف اجتماعية صحية سليمة(YAU, 1977) .

الأسس المعتمدة في اختيار طريقة التدريس:

هناك العديد من الأسس التي يجب مراعاتها لاختيار طريقة التدريس المناسبة مع المادة والمحتوى، ومن هذه الأسس ما يأتي (مكي, 2008).

1. الأهداف التعليمية والسلوكية ومدى تحقيقها.
2. المرحلة الدراسية: حيث أن طريقة التدريس المختارة في المرحلة الابتدائية تختلف عن الطريقة التي يمكن استخدامها في الإعدادية أو الثانوية.
3. طبيعة المادة العلمية: هناك طرائق يمكن استخدامها في مواد الاجتماعيات، ولا يمكن استخدامها في الرياضيات أو مواد أخرى.
4. طبيعة المعلم وخبرته: فكلما كان المعلم يمتلك خبرة وقاعدة واسعة من المعلومات عن الموضوع؛فإنه سوف يبتعد عن الطريقة التقليدية في التدريس، ويتجه نحو تنويع طرائق التدريس مستخدما الحديثة منها.
5. طبيعة الخطة الدراسية، بما أن الخطة الدراسية تحدد من قبل الدولة ووزارة التربية فإنها تؤثر بشكل كبير على الطريقة المختارة.
6. مدى توفر الوسائل التعليمية المعينة في التدريس.

7. طبيعية المناهج والفترة الزمنية المحددة لإنجازها.
8. الأهداف التي يسعى التربويون إلى تحقيقها.

معايير اختيار طريقة التدريس:

يوجد الكثير من طرق التدريس التي يمكـن اسـتخدامها لتـدريس المـواد الاجتماعية، وللمعلم حرية اختيار طريقة التـدريس التـي تتناسـب مـع المـادة، والمحتوى، وقدرات التلاميذ. وقد أورد (الحيلة، 2003) بعضا، ومنها:

1. الأهمية: ليس من الصعب على المعلم الناجح بأن يميز الطريقة الأكثر أهمية في التدريس من غيرها، وذلك بالاعتماد على ما تعلمه الطلاب مـن خـلال هـذه الطريقة, حيث من الممكن جدا أن يتعلموا بطريقة أكثر مـن غيرها،ويقـدرون على فهم المرجو من المادة الدراسية وتطبيقه في حياتهم اليومية بشكل أفضل.
2. الدقة والوضوح: فالطريقة الجيدة في التدريس تكون دقيقة وواضحة؛ بمعنى أنها تخلو من الغموض ومن التناقضات الداخلية، وتزداد دقتها ووضوحها كلما كانت مفاهيمها دقيقة وواضحة ولا يشوبها غموض أو تأويلات.
3. الشمولية: ويقصد بهذا المعيار قدرة الطريقة التدريسية والنمط التعليمي على معالجة وتفسير عدد كبير جدا من القضايا والمشكلات المتعلقة بالوضع التعليمي المعين، فإذا كانت الطريقة تفسر مجموعة محدودة من القضايا؛ فإنها لا تكون طريقة جيدة، أما إذا استطاعت تفسير عدد كبير من هذه القضايا فإنها تكون طريقة ناجحة ومفيدة.
4. الإجرائية: ويعني هذا المعيار إمكانية تحويل الطريقة أو النمط التعليمي إلى مجموعة من الإجراءات أو الخطوات العملية التي يستخدمها المعلم في غرفة الصف، فالتعليم ليس وصفًا نظريا لوقائع صفية، وإنما هو خطوات إجرائية عملية مستندة إلى الوصف النظري، فإذا أمكن ترجمة هذه الوصف والتفسيرات النظرية لما يحدث في غرفة الصف إلى خطوات عملية وإجرائية،كانت الطريقة فعالة وجيدة.

وإضافة إلى ما سبق هناك عددا من المعايير الأخرى التـي أوردهـا(جـابر, 2004) ومنها:

1. مدى ارتباط طريقة التدريس بالأهداف التعليمية.
2. مدى ارتباط طريقة التدريس بحياة التلاميذ الاجتماعية.
3. مدى مساعدة طريقة التدريس للتلاميذ في تفسير النتائج التي يتوصلون إليها في دراستهم.
4. مدى مساهمة طريقة التدريس في الربط بين الجانبين النظري والعملي للمادة الدراسية.
5. قدرة طريقة التدريس على استغلال نشاط التلاميذ نحو التعليم.

مواصفات الطريقة الجيدة في التدريس:

كي تكون طريقة التدريس جيدة يجب أن تكون مرنة ومتناسبة مع محتوى المادة التعليمية لكي تؤدي الغرض المرجو تحقيقه من تدريس هذه المواد. ومن مواصفات طريقة التدريس الناجحة كما أوردها (مرعي والحيلة, 2002):

1. تيسر التعلم وتنظمه.
2. توظف كل مصادر التعلم المتوفرة في البيئة التعليمية.
3. تحقق الأهداف المرجوة بأقصى سرعة وأقل جهد ووقت وأكبر فاعلية.
4. تراعي الخصائص النمائية للمتعلمين.
5. تستغل قدرات المتعلمين إلى أقصى ما يستطيعون.
6. تراعي البحث والتفكير بالمادة الدراسية.
7. تراعي الأسس النفسية والفلسفية والاجتماعية والقيمية والمعرفية.
8. تكسب المتعلمين المهارات والكفايات الأدائية.
9. توظف تطورات المادة الدراسية العلمية.

تصنيف طرائق التدريس

أوردت العديد من الدراسات تصنيفات شتى لطرائق التدريس، فمنها ما يقوم على أساس نفسي وفلسفي، ومنها ما يعتمد على طبيعة المواد الدراسية سواء أكانت علوم طبيعية أو مواد اجتماعية، ومنها ما يعتمد على المعلم، ومنها ما يعتمد على الطالب، ومنها ما يعتمد على الاثنين معا.

وفيما يأتي تصنيف طرائق التدريس حسب ما أوردها (الخرب وعبد الرحمن 2003):

أولا: طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم وحده دون مشاركة المتعلم: فهذه الطرائق تعتمد أولا وأخيرا على المعلم وما يقوم به من جهد وأداء لإيصال المعلومة وتوضيحها للطلاب، ومن هذه الطرائق الإلقاء، ومن صورها: المحاضرة، والوصف، والقصة وكذلك طريقة العرض والبيان العملي, وتعتبر هذه الطرائق من الطرائق التقليدية في التدريس.

ثانيا: طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم والمتعلم: ومن صورها طريقة الحوار والمناقشة، وطريقة الاكتشاف الموجه، وطريقة اللجان، والطريقة الاستقرائية، وطريقة الوحدات، وطريقة المشروع، وطريقة التدريس بالفريق المتعاون. وتأتي أهمية هذه الطريقة بأن التفاعل بين المعلم والمتعلم يوصل المعلومة ويرسخها بشكل أقوى في عقل المتعلم، وتكون قدرته على استرجاعها وتذكرها أسرع وأفضل، كما أنها تساهم في كسر الشعور بالملل الناتج عن بعض المواد الدراسية، وتعمل على تنمية اتجاهات ايجابية نحو تلك المواد وبخاصة المواد الاجتماعية. كما وتعتبر هذه الطرائق من طرق التدريس الحديثة.

ثالثا: طرائق التدريس القائمة على جهد المتعلم: فهذه الطرائق تعتمد بشكل أساسي على المتعلم وتسمى بطرق التعلم الذاتي أو التعلم الفردي، ويقتصر دور المعلم هنا على الارشاد والتوجيه، وتختلف هذه الطرائق من طريقة إلى أخرى وفقًا لحجم ونوعية الجهد الذي يقوم به المتعلم مثل:طريقة الاكتشاف الحر، وطريقة تمثيل الدور، وطريقة التعلم البرنامجي، وطريقة حل المشكلات، وطريقة الرزم التعليمية, وطريقة التعليم الإرشادي، وطريقة العلم بالعمل. وتعد هذه الطرائق أيضا من طرق التدريس الحديثة.

إن المتأمل في طرائق التدريس الحديثة يرى أنها تراعي العديد من المبادئ التربوية الحديثة التي قد تسهم في إعداد وصقل شخصية متكاملة ومتوازنة للمتعلم ومن هذه المبادئ ما أورده (الرواضية، 2003):

1. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات والاهتمامات والخبرات السابقة.
2. تنمية القدرات والمهارات العقلية والبدنية على حد سواء.
3. تحقيق التوازن بين حرية المتعلم و توجيه المعلم له.
4. استغلال اهتمامات المتعلمين الحالية والعمل على تطوير اهتمامات جديدة.
5. إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لكي ينمو إلى أقصى حد تسمح لهم به قدراتهم واستعداداتهم الشخصية.
6. إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لاتخاذ قراراتهم بأنفسهم وتحمل مسؤولية تلك القرارات.
7. ربط المحتوى التعليمي بحياة المتعلم.
8. تشجيع المتعلم على التعبير عن رأيه وتعويده على الاستماع للرأي الآخر واحترامه.

المواد الاجتماعية

تعريف المواد الاجتماعية

عرف(ال عمرو, 2003) المواد الاجتماعية بأنها: "مجموعة مواد مستقاة من العلوم الاجتماعية صيغت ونظمت محتوياتها في منهج دراسـي لغـرض التـدريس، ولتحقيق أهداف المواطنة الصالحة لدى الطـلاب. وتـشمل المفـاهيم والنظريـات والعمليات في كل من التاريخ والجغرافيا، وعلم الاجتمـاع وعلـم الـنفس والتربيـة الوطنية، وغيرها من فروع العلوم الاجتماعية حسب أهداف التربية في نظام التعليم".

وعرفهـا كل من (دبور والخطيب, 2001) بأنهـا: "جملة المقررات التـي تعالج العلاقة بين الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقات المجتمع بغيره من المجتمعات, وتعنى كذلك بدراسة علاقات الإنسان وميادين سلوكه وعلاقة الإنسان ببيئته، والمشكلات التي تنشأ عن هذه العلاقات، وتشمل الاجتماعيات التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع".

وذكر (جامل, 2001)" أن مصطلح المواد الاجتماعية يطلق عادة على المناهج المدرسية في التاريخ والجغرافيا، والتربية القومية، وكلها مواد بحكم طبيعتها تعالج

المجتمع وواقعه وتطلعاته، وماضيه وحاضرة ومستقبله، وهي تعني بدراسة العلاقات الإنسانية من ناحية وعلاقات الإنسان ببيئته من ناحية أخرى والمشكلات والمواقف التي تبدو كرد فعل لتلك العلاقات.

ويشير(السكران, 2002) إلى إن المواد الاجتماعية هي مجموعة الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي تستخلص من ميادين العلوم الاجتماعية من أجل تنمية معرفة الطالب وقدراته ومهاراته وقيمه، التي يواجهها في حياته لحل مشكلاته الحياتية". ويرى (نزال, 2003) أن المواد الاجتماعية هي ذلك الجزء من البرنامج المدرسي الذي يتضمن دراسة العلاقات الإنسانية التي تبدو مهمة لتعليم الطلاب,وتهدف بصورة أساسية لتنمية المواطنة المسؤولة لديهم عن طريق تزويدهم بالمعارف وطرائق التفكير والمهارات والاتجاهات والقيم الضرورية".

نلاحظ من التعريفات السابقة أن المواد الاجتماعية ترتبط ارتباطا وثيقا بحياة الفرد والمجتمع، وأنها تهتم بتعريف الطلاب بواقع مجتمعهم وعاداته وتقاليده، وكذلك تعرفهم بوطنهم وبالبيئة المحيطة بهم وكيفية التعامل معها، علاوة على تنمية الحس بالمسؤولية تجاه الوطن والفرد والمجتمع, وغرس مبادئ وقيم المواطنة الصالحة, وتنمية حب الوطن ومعرفة المخاطر المحدقة به والسبل إلى حمايته والدفاع عنه.

أهمية تدريس المواد الاجتماعية

تبرز أهمية المواد الاجتماعية كونها منبع التعلم الاجتماعي والتربية الاجتماعية، فهي تزيد من اهتمام الطلاب بالمشكلات الاجتماعية والعمل على حلها، وتساعد على تنمية التفكير العلمي والإبداعي الناقد، وتنمية المهارات المتنوعة، وتسهم في ربط الجوانب النظرية بالعملية، وتساعد كذلك على فهم فكرة التفاهم الدولي وبناء الإنسان الصالح (الشديفات, 2010).

وتسهم كذلك في تنمية العلاقات البشرية كالتعاون والتبادل الثقافي والحضاري وتقديرها، وتنمية الفعالية الاقتصادية من خلال تشجيع العلاقات المرتبطة باستخدام الإنسان للمصادر المتوافرة لتحقيق الإشباع المطلوب لسد الحاجات غير المحدودة, وتنمية الفهم الذاتي من خلال الشخصية المتكاملة للمتعلم والتي تنعكس على سلوكه وتعامله مع الآخرين (الرشايدة, 2006).

أهداف تدريس المواد الاجتماعية في المملكة العربية السعودية

وضعت (وزارة التربية والتعليم، 1997) عددا من الاهداف التعليمية المتعلقة بتدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية جاءت على النحو الآتي:

1. تسهم المواد الاجتماعية في إعداد أجيال الأمة للحياة إعدادا سويا متكاملا يشمل جوانب الحياة الروحية والاجتماعية والوجدانية والعقلية.
2. تنشئة المواطن الصالح لكي يعيش في مجتمع إسلامي آمن ملتزما بآداب الإسلام وتعاليمه وقيمه.
3. تهدف هذه المواد إلى إبراز مكانة المملكة العربية السعودية باعتبارها مركز إشعاع العالم الإسلامي، وتوضيح الدور الطبيعي الذي تقوم به لخدمة أهداف الدين الحنيف على مر العصور.
4. تبصير الطلاب بأمجاد الأمة الإسلامية وحضارتها الإنسانية العريقة والمزايا الطبيعية والاقتصادية والاستراتيجيه للمجتمعات الإسلامية.
5. تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافية والتعليمية وفهمها وكيفية الإسهام في حلها.
6. تمكين الطلاب من إدراك القضايا، والأهداف الإسلامية التي تنمي في الطلبة العواطف النبيلة نحو أخوتهم في الإسلام وأمتهم المسلمة، وتدفعهم للاعتزاز بأمجاد الإسلام.
7. إبراز القضايا الإسلامية والعربية مع التركيز على القضية الفلسطينية.
8. إيقاظ الوعي الإسلامي لمقاومة الصهيونية، والاستعمار، والمبادئ الهدامة.
9. إبراز ثروات الوطن وموارده الخام ومركزه الجغرافي البارز في هذا الوطن الكبير ودورها الإيجابي في السياسة العالمية والاقتصاد الدولي.
10. الاستفادة من الأحداث التاريخية وغيرها للأخذ بأسباب رقي الأمم وتقدمها واجتناب عوامل انحطاطها.
11. تنمية قدرات الطلاب على ربط الأسباب بالنتائج، وعلى التفكير المبني على تقصي الحقائق والحوادث وإجراء المقارنات.

2.2 الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت أنماط التعلم

هناك الكثير من الدراسات المتعلقة بأنماط التعلم لدى الطلبة، ومدى مراعاتها من قبل المعلمين، وتأثيرها على تحصيلهم الدراسي، وقد اهتمت بعضها بدراسة الأنماط السائدة لدى الطلبة كل حسب مجاله. ومن هذه الدراسات دراسة بوهل وبيرفن (Pohel & Pervin, 1986) التي هدفت إلى الوقوف على العلاقة بين الأداء الأكاديمي للطلبة وأنماط تعلمهم, حيث اشترك في الدراسة مئة وخمسون طالبا من طلبة الجامعات الذكور، وتوصل الباحثان إلى أن الطلبة ذوي الإدراك المجرد في تعلمهم يحصلون على معدلات أعلى في مجال الدراسات الاجتماعية والإنسانية، بينما يحصل الطلبة ذوو الإدراك الحسي على معدلات أعلى في مجال الهندسة.

وأجرى (السليماني، 1994) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم والتفكير المستخدمة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجده، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في أنماط التعلم والتفكير حسب الصف والتخصص، إضافة إلى التعرف على الفروق بين الطلبة المتفوقين تحصيلا وغير المتفوقين في أنماط التعلم والتفكير. وإجريت الدراسة في العام الدراسي لعام (1992), وشملت عينة الدراسة (674) طالبا وطالبة (344 طالبا و 33 طالبة) من المرحلة الثانوية،وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من (8) مدارس ثانوية في مدينتي جدة ومكة المكرمة. وطُبق مقياس تورنس لأنماط التعلم والتفكير. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية يستخدمون النصف الكروي الأيسر من الدماغ أكثر من النصف الأيمن والمتكامل, وأشارت كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أنماط التعلم والتفكير, وإلى وجود فروق في أنماط التعلم والتفكير بين الطلبة المتفوقون تحصيليا وغير المتفوقين. وأوصى الباحث بضرورة إجراء دراسات تبحث في العلاقة بين المواد الدراسية، وأنماط التعلم والتفكير في المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية لمعرفة العمليات العقلية المستخدمة والمفضلة في تجهيز المعلومات التي تختلف من تخصص إلى أخر.

كما أجرى (المجالي، 1996) دراسة هدفت إلى استقصاء توزيع أنماط التعلم لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، وأثر ذلك على تحصيلهم. شملت عينة الدراسة (545) طالبا وطالبة من المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك. وطبق الباحث اختبار أنماط التعلم لكولب على العينة المختارة. وأظهرت النتائج أن النمط التجميعي هو أكثر أنماط التعلم شيوعا لدى الطلبة, يليه النمط التمثلي ثم التكيفي ثم التشعيبي، وأظهرت النتائج كذلك تأثير أنماط التعلم لدى الطلبة على تحصيلهم الدراسي.

وفي دراسة أخرى قام تام (Tam, 1997) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر تطبيق أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة على مواقفهم تجاه المدرسة وعلى تحصيلهم العلمي. وشملت الدراسة (340) طالبا في مدارس هونغ كونغ الثانوية. وقد وجدت الدراسة حدوث تغير ايجابي في مستوى التحصيل العلمي للطلاب،وفي مواقفهم نحو المدرسة بعد أن تم تطبيق ما يفضلونه من استراتيجيات التعلم.وأوصى الباحث بأهمية إلغاء الأساليب التعليمية غير المرغوبة، وإدخال إصلاحات على استراتيجيات التعليم بحيث تقابل ما يفضله الطلاب من أساليب. وحول نفس الموضوع أجرى جريجورنك واستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, 1997) دراسة على عينة من التلاميذ في المدارس الأمريكية شملت (390) طالبا، هدفت إلى معرفة مدى تأثر التحصيل العلمي لدى الطلاب وموقفهم من المدرسة باختلاف أساليبهم في التعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تحسنا كبيرا طرأ على الانجاز الأكاديمي للطلاب وصار سلوكهم وموقفهم من المدرسة أفضل،وذلك عندما أتبع في تعليمهم ما يفضلونه من أساليب التعلم.

وركز (الفقهاء، 2002) في دراسة أجراها على أنماط التعلم لدى طلبة المدارس التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن، وإيجاد العلاقة الإرتباطية بين هذه الأنماط من جهة وبين كل من متغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي و المستوى الاقتصادي للأسرة من جهة أخرى، وشملت عينة الدراسة (757) طالبا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود اختلافات واضحة بين الطلاب في أنماط تعلمهم طبقا لمتغيرات الجنس والمستوى الاقتصادي للأسرة

ومستوى التحصيل العلمي،مما يؤكد أهمية تحديد أنماط تعلم الطلاب لمراعاتها أثناء عملية التعليم، فالتعلم يكون أكثر فاعلية متى قدم بالطريقة التي يفضلها الطالب.
وفي دراسة أخرى قامت به (جابر والقرعان، 2004) بعنوان مراعاة أنماط التعلم في التدريس حيث اهتمت الدراسة على أنماط التعلم للطالبات قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية، وتم اختيار مجموعة من طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدارس عدة خلال سنتين دراسيتين متتاليتين (2001- 2003) في منطقة الطيرة بفلسطين، وقد هدف البحث إلى تدريب الطالبات المعلمات في كلية العلوم التربوية على مراعاة أنماط التعلم الجسدية أثناء إعداد خطة التدريس وتنفيذها، وملاحظة أثر ذلك على تعلم الطلبة. وعرفت الطالبات المتدربات بموضوع أنماط التعلم، ثم تم تطبيق إجراءات لتشخيص أنماط التعلم على الطلبة، وفي النهاية التخطيط للتدريس بمراعاة أنماط التعلم. ولاحظت الباحثتان إن التجربة أحدثت تحسناً عند الطالبات المعلمات من حيث مدى وعيهن بموضوع أنماط التعلم، ومقدرتهن على تطوير آليات لتشخيص أنماط التعلم عند الطلبة، واستخدام استراتيجيات تعليمية مختلفة لمراعاة أنماط التعلم.

وفي دراسة أخرى أجراها (بلعاوي، 2006) بهدف التعرف إلى أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك، تضمنت عينة الدراسة (861) طالبا وطالبة مثلوا المستويات الدراسية والكليات المختلفة. واستخدم الباحث مقياسا لأساليب التعلم المفضلة وآخر للذكاءات المتعددة،وأشارت الدراسة إلى أن أسلوب التعلم السمعي كان الأكثر تفضيلا لدى أفراد العينة وبعده أسلوب التعلم اللمسي ثم البصري, وأشارت كذلك إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم والذكاءات المتعددة، كما أكدت النتائج وجود تباين في أساليب التعلم لدى الطلبة. وأوصت الدراسة بضرورة تحديد أساليب التعلم المفضلة للطلبة المعنيين من قبل المعلمين والمؤسسات التربوية قبل البدء بعملية التعلم؛ وذلك بسبب اختلاف أساليب التعلم لدى الطلبة باختلاف تخصصاتهم, حيث يجب التنويع في استخدام أساليب تعليمية مختلفة لتتوافق مع أكبر عدد ممكن من الطلبة.

كما هدفت الدراسة التي أجرتها (المانع، 2006) إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية,تكونت عينة الدراسة من (579) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين طلاب السنة الثانية المتوسطة في (26) مدرسة منها (18) مدرسة حكومية و (8) مدارس أهلية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب التعلمية تفضيلا عند الطلاب هي التعلم من خلال التفاعل اللفظي مع المعلم، وأداء نشاطات الاستنتاج والملاحظة والمقارنة، والقيام بعمل جماعي مشترك مع الزملاء. وأن أقل الأساليب تفضيلا عند الطلاب هي التعلم من خلال الحفظ والتسميع، والاعتماد على الذات في اكتساب المعرفة، ونشاط التدريبات والتطبيقات. كما أظهرت أيضا أن أساليب التعلم التي يفضلها الطلاب هي في معظمها مما يتضمن شيئا من المحفزات التعليمية مثل إثارة الاهتمام والتحدي وتوفر فرص الاختيار والمتعة، وأن ما يشيع من أساليب التعليم يكاد يخلو في معظمه من تلك المحفزات مما يسهم في محدودية التوافق بين أساليب التعليم الشائعة وما يفضله الطلاب من أساليب التعلم. وقد أوصت الدراسة بضرورة أن يعنى المعلمون بتحديد ما يفضله الطلاب من أساليب التعلم.

أما دراسة (أبو هاشم وكمال، 2007) فهدفت لمعرفة طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لدى طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، تكونت عينة الدراسة من (318) طالبا وطالبة، طبق عليهم قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (2005), وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر(1991). أظهرت النتائج وجود تمايز في أساليب تعلم الطلاب عن أساليب تفكيرهم، وأن أساليب التعلم التقاربي والتباعدي وأسلوب التفكير التشعبي الأكثر تمييزاً لطلاب التخصصات الأدبية (اللغة العربية واللغة الإنجليزية) بينما كانت أساليب التعلم الاستيعابي والتقاربي الأكثر تمييزاً للتخصصات العلمية (الرياضيات و الحاسب الآلي) وأوصى الباحثان بضرورة الأخذ بعين الاعتبار أساليب التعلم للطلاب والطالبات عند التدريس, وإجراء الاختبارات, ووضع برامج تدريبية لتنمية هذه الأساليب.

وفي دراسة أجرها (طلافحة والزغول، 2009) بهدف التعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص, حيث شملت عينة الدراسة(490) طالبا وطالبة من طلبة جامعة مؤتة خلال الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي (2004\2005), من بينهم (305) طالب وطالبة من التخصصات الأدبية و(185) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية وبواقع (220) من الذكور و(270) من الإناث. طبق على أفراد الدراسة مقياس تورنس وزملائه المعروف باسم "أسلوب تعلمك وتفكيرك". أظهرت نتائج الدراسة سيادة النمط الأيسر من التعلم لدى أفراد عينة الدراسة يليه النمط الأيمن فالمتكامل.

كما أجرى (اليوسفي، 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم والتفكير لدى طلبة كلية الفقه في جامعة الكوفة، شملت عينة البحث (324) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. كما استخدم الباحث أداتين أحداهما لأساليب التفكير لستبرنبرج والأخرى أداة تحديد أساليب التعلم لكولب. توصل الباحث إلى وجود علاقة بين أنماط التفكير وأساليب التعلم لدى الطلبة، وأوصى الباحث بضرورة مراعاة أساليب التعلم ولتفكير للطلبة عند التدريس وتصميم برامج لتنمية هذه الأساليب لدى الطلبة في المراحل الثانوية.

وفي دراسة أخرى أجراها (العلوان، 2010) هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن،وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص، تكونت عينة الدراسة من (220) طالبا وطالبة في الصف الثاني الثانوي بمدينة معان، واستخدم الباحث قائمة أساليب التعلم المتطورة من قبل اوليفر (1995). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أساليب التعلم لدى الطلبة هي أسلوب التعلم السمعي، يليه البصري، وأقل أساليب التعلم تفضيلا هو النمط اللمسي. كما لاحظ الباحث أن طلبة الفرع العلمي يفضلون أساليب التعلم البصرية واللمسية، في حين أن طلبة الفرع الأدبي يفضلون أساليب التعلم السمعية. أوصت الدراسة بضرورة أن يهتم المعلمون بتحديد ما يفضله الطلاب من أساليب تعلم وأن يخططوا لتدريسهم وفقا لها.

وكذلك أجرى كل من (الرواشدة ونوافلة والعمري، 2010) دراسة هدفت إلى استقصاء أنماط التعلم السائدة لدى طلبة الصف التاسع في أربد (الأردن) وأثرها على تحصيلهم في الكيمياء. تكونت عينة الدراسة من (491) طالبا و(487) طالبة, واستخدم الباحثون استبانة لتحديد أنماط التعلم لدى أفراد العينة بحسب نموذج هيرمان لأنماط التعلم. أظهرت نتائج الدراسة أن سيادة النمط التعلمي المنفرد السائد لدى أفراد العينة وكان ترتيب أنماط التعلم المنفرد السائد عندهم كالآتي: النمط التفاعلي، النمط الداخلي، النمط الإجرائي، ثم النمط الخارجي. وبينت الدراسة أن تحصيل أفراد العينة في مادة الكيمياء يختلف باختلاف نمط تعلمهم, وأوصت الدراسة بضرورة تطوير الأنماط التعلمية في أجزاء الدماغ من خلال تنويع نشاطات التعلم التي تناسب كل نمط، وهذه مسؤولية القائمين على العملية التعليمية.

وفي دراسة اجراها (Sabeh, Bahous, Bacha, Nabhani, 2011) في الجامعة الأمريكية في لبنان حول معرفة التوافق أو عدم التوافق بين أسـاليب الـتعلم لـدى الطلبة وأساليب التدريس لدى المعلمين حيث أن الجامعة تجري دورات مكثفة فـي اللغة الانجليزية. شملت العينة (103) طلاب وخمسة مدرسين. أوضحت الدراسة أن الطلاب اللبنانيين لديهم تفضيل لوسائل التدريس المتنوعة سماعية كانت أم مرئيـة، كما أن الجنس وتحديد المدة التي استغرقها الطلاب في تعلم اللغة الانجليزية تـؤثر على أساليب التعلم، كما أثبتت أنه لا يوجد توافق بين أساليب الـتعلم لـدى الطلبـة وأساليب التدريس المستخدمة من قبل المعلمين.

الدراسات التي تناولت طرائق التدريس

تناول الباحثون والدارسون أساليب التدريس وطرقه في المباحث كافة، وكان لمباحث التربية الاجتماعية نصيب من هذا البحث،فقد أجرى (الوهبي، 1985) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تدريس المواد الاجتماعية في مدارس البنات بمدينة الرياض, حيث تم اختيار عينة عشوائية من معلمات وموجهات المواد الاجتماعية لمدارس البنات الابتدائية بمدينة الرياض وكان عددهن (135) معلمة وموجهه, وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة إن الأسلوب المتبع في تدريس المواد الاجتماعية هو أسلوب الطريقة التقليدية من شرح وإلقاء؛ وذلك يعود لعدم معرفة

الأساليب الحديثة في التدريس أو التدريب عليها، كما بينت الدراسة مدى تمسك معلمات المواد الاجتماعية بالطريقة التقليدية القديمة في التدريس، وعدم معرفتهن بطرق التدريس والتدريب عليها.

كما أجرت (كردي، 1989) دراسة هدفت إلى التعرف على الأسلوب الحديث في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية، والمساهمة في تحسين أداء المعلمة ودورها ووظيفتها، عن طريق استخدام التلفزيون التعليمي كطريقة من طرق التدريس الحديثة وأنه عنصر مؤثر في الأداء.حيث شملت عينة الدراسة أربع مدارس ثانوية للبنات في مدينة الطائف, منها مدرستان اختيرتا لتمثيل المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (442) طالبة تم تدريسهن بالطريقة التقليدية, في حين مثل المجموعة التجريبية مدرستان كان عدد طالباتها (242) طالبة أيضا درست الوحدة بواسطة التلفزيون التعليمي على شكل أشرطة، وجاءت نتائج الدراسة مؤيدة لنجاح الطريقة الحديثة في التدريس، حيث تفوقت التلميذات اللاتي درسن عن طريق التلفزيون التعليمي على التلميذات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية. وأظهرت فاعلية التدريس بالتلفزيون التعليمي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لتلميذات المجموعة التجريبية. وأن التدريس بالتلفزيون التعليمي أكثر فائدة وأقل وقتا وجهدا في تدريس الجغرافيا.

أجرى (الحمد، 1990) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعليم المبرمج على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ في مدارس الحرس الوطني بمدينة الرياض. وبلغ مجموع عينة الدراسة (210) طلاب، قام الباحث بتقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكان من أهم نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية التي استخدمت التعليم المبرمج تفوقت على المجموعة الضابطة،وأن طريقة التعليم المبرمج طريقة فعالة في تدريس مادة التاريخ،وأنها ذات فوائد كثيرة ورفعت مستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب.

وأجرى (الجبر، 1994) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس التاريخ لطلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض على تحصيلهم الدراسي واتجاههم نحو التعلم الذاتي. وتكونت عينة الدراسة من (265) طالباً تم

تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة تفوق الطلاب الذين درسوا بطريقة التعلم الذاتي وارتفاع تحصيلهم في المستويات المعرفية الثلاث: التذكر والفهم والتطبيق التي كانت في الرزمة التعليمية: كما أن اتجاههم نحو التعلم الذاتي كان إيجابياً.

وأجرى (الجهني، 1995) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات التي تحول دون استخدام معلم الدراسات الاجتماعية لطريقة تمثيل الدور في تدريس التاريخ والجغرافيا في المرحلة الابتدائية (بنين) بمدينة جدة كطريقة من الطرائق الحديثة في التدريس. شملت عينة الدراسة (120) معلما من معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة حيث تم عمل استبانة وتوزيعها على أفراد العينة. توصلت الدراسة إلى أن تنظيم الجدول الدراسي الحالي وزيادة نصاب المعلم من الحصص يحد من استخدام معلم المواد الاجتماعية لمثل هذه الطريقة في التدريس, وتوصلت كذلك إلى أن عدم تدريب المعلمين على الوسائل التعليمية الحديثة،وعدم توفر المكان المخصص لعرضها بالإضافة إلى كثرة عدد الطلاب في الصفوف يحد من استخدام معلم المواد الاجتماعية لطريقة تمثيل الدور في الدرس.

وأجرى (إبراهيم، 1999) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية في مادة تاريخ الدولة العربية الإسلامية مقارنة بالطريقة التقليدية (المحاضرة). تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا وطالبة في فرع العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين في جامعة الموصل, وتم كذلك تحديد المادة الدراسية وصياغة الأهداف السلوكية بكلتا الطريقتين. استمرت التجربة ستة أسابيع حيث تم التنفيذ الفعلي لثمانية دروس بطريقة المناقشة وثمانية دروس بطريقة المحاضرة, وتم تطبيق الاختيار البعدي مباشرة عند نهاية الدرس, وأعيد الاختبار بعد (21) يوما لقياس مدى احتفاظ طلبة المجموعتين بالمعرفة. توصل البحث إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة باستخدام أسلوب المجموعات الصغيرة على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية (المحاضرة) في التحصيل والاحتفاظ بالمعلومة.

وفي الدراسة التي أجراها (القحطاني، 2002) والتي بحثت فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل وتنمية اتجاهات الطلاب في الدراسات الاجتماعية (التاريخ) في المرحلة المتوسطة. شملت عينة الدراسة جميع طلاب الصف الأول المتوسط في منطقة عسير في المملكة العربية السعودية وعددهم (72) طالبا, تم تقسيمهم إلى مجموعتين, المجموعة الضابطة وشملت (36) طالبا والمجموعة التجريبية التي شملت كذلك (36) طالبا. أثبت نتائج الدراسة توجه الطلاب نحو التعلم التعاوني مما كان له الأثر الواضح على مشاركتهم وتفاعلهم الصفي و قدراتهم, وأثبتت كذلك فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية. ويعد أسلوب التعلم التعاوني من الأنماط التدريسية التي تم تصنيفها وفقا للعلاقة المتبادلة بين أساليب التدريس وأساليب التعلم وهو ما يسمى بالنمط التعاوني المشترك.

وفيما يتعلق بالطرائق والوسائل التعليمية الشائعة في تدريس التاريخ, أجرى (ابراهيم وداؤود، 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على الوسائل والطرائق التعليمية الشائع استخدامها لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية في محافظة نينوى بالعراق. تكونت عينة الدراسة من (60) معلما ومعلمة، واستخدم الاستبانة كأداة للبحث. توصلت نتائج الدراسة إلى أن طرائق التعليم الأكثر شيوعا هي طرائق الاستجواب, المناقشة والمحاضرة على التوالي, تليها طريقتا حل المشكلات والوحدات. أما بالنسبة للوسائل التعليمية فتشير النتائج إلى اعتماد أفراد العينة بالدرجة الأولى على الكتاب المدرسي، ثم السبورة والخرائط التاريخية على التوالي.

كما أجرى (عبد الباسط، 2001) دراسة ركزت فيه على استخدام التكنولوجيا في تدريس الجغرافيا وفاعليتها على تنمية بعض المهارات البحثية والتحصيل لدى طلاب الأول الثانوي وشملت عينة الدراسة (152) طالب وطالبة, تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة شملت كل مجموعة (76) طالب وطالبة من عينة الدراسة.وبعد أن أجرى الباحث امتحان تحصيلي بعدي لمادة الجغرافيا أثبتت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام تكنولوجيا المعلومات على المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية. وتعطي هذه الدراسة من

خلال نتائجها دليلا واضحا على فاعلية استخدام التكنولوجيا في تدريس المواد الاجتماعية.

وفي دراسة أخرى حول فاعلية استخدام الطرائق الحديثة في تدريس التاريخ أجرى (الكيومي، 2002) دراسة هدفت إلى أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الإبتكاري لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة الباطنة جنوب سلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من (112) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي, وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية درست باستخدام العصف الذهني بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية, وقام الباحث باستخدام اختبار تورانس لقياس التفكير الإبتكارى. توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالعصف الذهني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة الإبتكارية الكلية، كما تفوقت المجموعة التجريبية في أدائها البعدي مقارنة بأدائها القبلي في الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة الإبتكارية الكلية.

وأجرى (ابراهيم، 2003) دراسة تبحث في فاعلية استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر(الموقع, الحرف الأول, الكلمة المفتاحية) بالأسلوب الترابطي في تحصيل طلبة الصف الأول متوسط للمعرفة التاريخية واحتفاظهم بها عند مستوى التذكر في مادة التاريخ القديم في الوطن العربي مقارنة بالطريقة التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (72) طالبا في مدرستين متوسطتين للبنين في مركز محافظة نينوى, وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين مثلت أحداهما المجموعة التجريبية (35) طالبا, والمجموعة الثانية مثلت العينة الضابطة (38) طالبا. كما صاغ الباحث فرضيتين للبحث الأولى تضمنت متغير التحصيل، والثانية تضمنت متغير الاحتفاظ. استخدمت الدراسة اختبار تحصيلي أعده الباحث وفق المادة التعليمية المحددة للتجربة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لإجراء المعالجات الإحصائية. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل والاحتفاظ بين طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ باستخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي وطلبة المجموعة

الضابطة التي درست المادة ذاتها بالطريقة التقليدية حيث تفوق أفراد المجموعة التجريبية عل أقرانهم بفاعلية.

وفي السياق نفسه أجرى (القاعود، 2003) دراسة حول فعالية استخدام المتحف التعليمي في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي وتنمية الحس الإبداعي لديهم في تعلم التاريخ في الأردن. وسعت الدراسة إلى مقارنة تعلم التاريخ باستخدام المتحف التعليمي مقارنة بالطريقة التقليدية. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب الصف السابع الأساسي, المجموعة التجريبية التي شملت (30) طالبا تم تدريسهم باستخدام المتحف التعليمي, والمجموعة التجريبية التي شملت (21) طالبا تم تدريسهم بالطريقة التقليدية. كما اشتملت الدراسة على أداتين أحداهما لاختبار التحصيل والثانية لقياس الحس الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل, بينما لم تسجل أي فروق في الحس الإبداعي لأن الفترة التجريبية كانت قصيرة.

وأجرى (الزعبي، 2005) دراسة هدفت إلى استقصاء طرائق التعليم الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة تدريس كلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال في معان في الأردن, وأنماط التعلم المفضلة لدى طالباتهم. وهدفت أيضا إلى استقصاء مدى التطابق بين طرائق التعليم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس وطرائق التعلم المفضلة لدى طالباتهم. اقتصرت الدراسة على الطالبات الإناث وشملت (300) طالبة بينما شملت عينة أعضاء التدريس (15) عضوا من حملة الدكتوراة. أظهرت نتائج الدراسة أن طريقة المحاضرة هي الشائع استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس, يليها طريقة الحوار والمناقشة, وأن طريقة حل المشكلات والتقصي والاكتشاف ولعب الأدوار هي الأقل شيوعا. أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بأنماط التعلم فقد كان النمط التخيلي هو الأكثر تفضيلا بين الطالبات, يليه النمط الديناميكي ثم المنطقي ثم التحليلي. وأظهرت الدراسة كذلك عدم وجود تطابق بين طرائق التعليم الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس وطرائق التعلم المفضلة بين الطالبات. وأوصت الدراسة بضرورة فهم أنماط التعلم من قبل أعضاء هيئة التدريس في ظل التعلم الجماعي غير المتجانس داخل قاعات المحاضرات, فهم

مسئولون عن فهم أنماط التعلم لدى طالباتهم وتطوير أساليب وطرائق تعليمهم بما يتناسب معها.

وفي دراسة أخرى أجراها (الشمري، 2006) هدفت أيضا إلى التعرف على واقع استخدام معلمي المواد الاجتماعية والمعلمات للتقنيات التعليمية في مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية. و تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المواد الاجتماعية والمعلمات في المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم(205) معلما ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من(100) معلما ومعلمة, يمثلون ما نسبته (% 49)من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تدني نسبة معلمي المواد الاجتماعية والمعلمات الذين يستخدمون التقنيات التعليمية في تدريسهم. ووجود عدد من المعيقات تتعلق بالإمكانيات المدرسية, وأكثر هذه المعيقات هي قلة وجود القاعات اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية، وقلة الموارد المالية للقيام بالرحلات أو الزيارات العلمية, ثم المعيقات التي لها علاقة بالمعلم, وأكثر هذه المعيقات أهمية بالنسبة للمعلمين هو قلة الحوافز المقدمة للمعلمين, والعبء الدراسي للمعلمين يقلل من اهتمامهم بالتقنيات التعليمية.

وفي دراسة أجراها (عمار، 2006) أثبت فيها فاعلية استخدام الوسائط الفائقة (استخدام الكمبيوتر والانترنت) في تدريس الجغرافيا و قدرتها على تنمية التفكير الإبداعي و الاستدلالي, حيث أن هذه الطرائق توفر للطلاب كل ما يحتاجون إليه من وسائل تعليمية (الصوت, الصورة, النص, الخرائط, و الرسوم البيانية) مع توفيرها للروابط التي تساعد على ترتيب مفاهيم المادة المتعلمة بطريقة هرمية تسهل للمتعلم تعلمها. حيث اشتملت عينة دراسته على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة سوهاج للعام الدراسي (2005\2006). حيث أوصى في دراسته المعلمين بالابتعاد عن الأساليب والأنماط التقليدية في التدريس والتي تعتمد على السرد والحفظ دون مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

وأجرى (الشمري، 2007) دراسة هدفت استقصاء أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة

حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث المتوسط في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة حفر الباطن, في المملكة العربية السعودية, كما تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً، موزعين على مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية درست موضوعات جغرافية باستخدام أسلوب التعلم المدمج والأخرى ضابطة درست من خلال أسلوب التعليم الاعتيادي. وجمعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين هما: اختبار تحصيلي صمم خصيصاً لأغراض الدراسة, واستبانه قياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج. ولدى جمع البيانات وتحليلها إحصائيا توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التعلم المدمج في التحصيل على المجموعة التجريبية التي درست بالطرائق التقليدية, كما توصلت إلى أن العينة التجريبية تتمتع باتجاهات ايجابية نحو التعلم المدمج.

وفي دراسة أجرتها (أمين ودمياطي، 2008) هدفت إلى التعرف على فاعلية طريقة تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في المدينة المنورة. تكونت عينة الدراسة من (64) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة للعام الدراسي 2007\2008. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وطبق عليهما اختبار قبلي وبعدي, واستغرقت تجربة الدراسة أربعة أسابيع. أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة تبادل الأدوار على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد والاختبار التحصيلي والاختبار البعدي المؤجل (الاحتفاظ).

وفي دراسة أخرى أجرتها (مكي، 2008) هدفت إلى التعرف على واقع استخدام طرق التدريس الحديثة لتدريس مقرر الجغرافيا للصف الثالث المتوسط، ومعوقاته بمدارس البنات بمكة المكرمة، وواقع استخدام المعلمين الطرائق الحديثة للتدريس والمعوقات التي تحول دون استخدامهم هذه الطرائق. قامت الباحثة بتوزيع استبانة على جميع إفراد مجتمع الدراسة من معلمات ومشرفات في مادة الجغرافيا

بالمرحلة المتوسطة بمدارس البنات في مكة المكرمة والبالغ عددهن (80)معلمة و (10)مشرفات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدم المعلمات لطرق التدريس الحديثة في تدريس مقرر الجغرافيا للصف الثالث المتوسط بمدارس مكة مكرمة كانت بدرجة متوسطة, وتوصلت كذلك إلى أن المعوقات الفنية التي تواجه المعلمة عند استخدام طرق التدريس الحديثة في تدريس مقرر الجغرافيا للصف الثالث المتوسط بمنطقة مكة المكرمة كانت بدرجة كبيرة.

وفي دراسة أجرتها (مغربي، 2009) حول دور المعلمة في تفعيل تدريس مقرر الجغرافيا لطالبات الصف الثالث المتوسط من خلال البيئة الصفية واستخدام مصادر التعلم، أوصت الدراسة التي شملت (72) معلمة من معلمات الجغرافيا في المرحلة المتوسطة للبنات في مكة المكرمة بضرورة استخدام المعلمات للوسائل التعليمية الفعالة، وطرق العرض الحديثة في التدريس.

على الرغم من كثرة الدراسات التي تشير الى أهمية استخدام الطرائق الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية, فان هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بالعوائق التي تحول دون استخدام الطرائق الحديثة والوسائل التعليمية المتعلقة بها, (الرواضية، 2003) أشار في دراسته إلى الكشف عن معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. شملت عينة الدراسة (273) معلما ومعلمة, (130 معلما و 143 معلمة) يعملون في المدارس الأساسية الحكومية في محافظات جنوب الأردن للعام الدراسي 2001/2000. استخدم الباحث استبانة مكونة من 31 فقرة لتحقيق الهدف المنشود من الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن قلة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للطرق الحديثة في التدريس يعزى الى قلة عدد الحصص, وعدم توافر المرافق والوسائل التعليمية والبيئة الصفية المناسبة التي تتناسب مع طرق التدريس الحديثة. وأوصت الدراسة بضرورة توفير ورش عمل، وبرامج تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتزويدهم بالمعلومات اللازمة عن طرق التدريس الحديثة وتنمية المهارات اللازمة لها. وذلك لما لهذه الطرائق من الأثر الكبير في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس المواد الاجتماعية.

وفي السياق ذاته أجرى (الشديفات، 2009) دراسة سعت للكشف عن معوقات استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للوسائل التعليمية في البادية الشرقية في الأردن من وجهة نظرهم, حيث شملت الدراسة (167) معلما ومعلمة منهم (89) معلما و(78) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة أنفسهم يشكلون عائقا أمام استخدام الطرائق الحديثة في التدريس بسبب تفضيلهم للطرق التقليدية, إضافة إلى عدم توافر الوسائل التعليمية التي تتناسب مع طرق التدريس الحديثة, وعدم وجود المتخصصين في إعداد البرامج التعليمية.

نلاحظ مما سبق ذكره من الدراسات والأدب النظري المتعلقة بأنماط التعلم،ومنها دراسة(جابر والقرعان, 2004), ودراسة (الزغول والمحاميد, 2007), ودراسة (طلافحه والزغول, 2009) بأنها: ركزت على ضرورة التعرف على أنماط التعلم لدى الطلبة ومراعاتها في التدريس لما لها من أثر كبير في تحصيلهم، وحيث ركزت أغلب هذه الدراسات على أنماط التعلم لدى الطلبة في المراحل الجامعية، أتت هذه الدراسة للتعرف على أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية التي تعتبر إعداد للمرحلة الجامعية, وندرة الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية, وكذلك للتعرف على طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية, لأهمية ذلك في مراعاة اختيار الطرائق المناسبة لميول الطلبة,واستخدام الطرائق الحديثة في التدريس, وهذا ماالتجهت إليه العديد من الدراسات المتعلقة بطرائق التدريس، ومنها دراسة (الحمد, 1990), ودراسة (عبدالباسط, 2001) أنها توضح فاعلية استخدام الطرائق الحديثة فى التدريس، وضرورة توفير الوسائل التعليمية المناسبة لاستخدامها فى التدريس.

الفصل الثالث
المنهجية والتصميم

1.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من فئتين, الفئة الأولى تمثل جميع طلبة المرحلة الثانوية (الأول الثانوي, الثاني الثانوي الشرعي, والثالث الثانوي الشرعي) في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011/2010, والبالغ عددهم (3471) طالباً، منهم (2471) طالباً في الصف الأول الثانوي، و(584) طالباً في الصف الثاني الثانوي الشرعي، و(416) طالباً في الصف الثالث الثانوي الشرعي حسب إحصائيات إدارة التربية والتعليم لمنطقة تبوك. فيما تشمل الفئة الثانية جميع معلمي الدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية) للمرحلة الثانوية في مدينة تبوك والبالغ عددهم (31) معلماً.

2.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية للفئة الأولى, حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (537) طالباً, أي ما نسبته (15.9%) من حجم مجتمع الدراسة, حيث تم تحديد المدارس التى يتوافر فيها الصفوف الدراسية (الأول الثانوي, الثاني الثانوي الشرعي, والثالث الثانوي الشرعي) ومن بين هذه المدارس تم اختيار شعب دراسية عشوائيا, أما بالنسبة للفئة الثانية (المعلمين) فان عينة الدراسة شملت جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في للمرحلة الثانوية والبالغ عددهم (31) معلماً.

3.3 أدوات الدراسة

أولا: أداة الدراسة المستخدمة في معرفة نمط التعلم المفضل لـدى طلبـة المرحلـة الثانوية في مدينة تبوك: استخدم الباحث النموذج الـذي صـممه (كولـب، 1984) لتحديد أنماط التعلم الذي عربه وقننه (الفقهاء، 2002), تألف الاختبـار مـن (12)

عبارة, تدل كل منها على ممارسة أو تصرف يقوم به الطالب عند تعرضه لخبرات ومعلومات تعليمية جديدة. يوجد مقابل كل عبارة أربعة بدائل,يطلب من أفراد عينـة الدراسة بيان مدى تفضيلهم للبدائل بترتيبها بوضع أرقام تتدرج من ناحية الأهميـة صعوداً من (1-4). بعد ذلك تجمع العلامات في كل عمود, وتدل العلامة الأعلـى على نمط التعلم المفضل لدى هذا المستجيب. فالعمود الأول يدل على نمـط الـتعلم الواقعي التلقائي، والعمود الثاني يدل على نمط التعلم الـواقعي الرتينـى، والعمـود الثالث يدل على نمط التعلم المفاهيمى المحدد، والعمود الرابع يدل على نمط الـتعلم المفاهيمى الشامل, ولتحديد نمط تعلم الطالب تم الحكم عليه من خلال أعلى علامـة يحصل عليها الطالب, حيث يكون لكل طالب أربع علامات أي علامة على كل نمط. فمثلا حصل طالبا ما على العلامة(42) للنمط الواقعي التلقائي ,وعلى العلامة (30) على النمط الواقعي الروتيني, وعلى العلامة (17) على النمط المحدد ,وعلى العلامة (34) على النمط الشامل ,فيصنف هذا الطالب بإن نمط تعلمه هو الـنمط الـواقعي التلقائي لإن علامته على هذا النمط هى أعلى علامة الملحق (أ).

ثانيا: فيما يخص التعرف على طرائق التدريس الشائع استخدامها لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية في مدينة تبوك: تمت الدراسـة باسـتخدام طريقـة المقابلة الشخصية مع أفراد العينة من المعلمين, حيث أعدت مجموعة من الأسـئلة ليتوصل من خلالها إلى طريقة التدريس المستخدمة لدى هذا المعلم, بالإضافة إلـى تحليل سجلات التحضير التي يستخدمونها الملحق (ب).

4.3 صدق أداة الدراسة(أنماط التعلم)

تم التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) بعرضها على(10) محكمـين من ذوي الاختصاص للتأكد من ملائمتها للبيئة السعودية،ووضوح عباراتهـا لـدى أفراد العينة ومناسبة أو عدم مناسبة كل عبارة للنمط التعلمي الذي تمثله. ولم تكـن هناك أي ملاحظات أو تغيير عبارات جوهرية وإنما كانت الملاحظات عبارة عـن تعديل بعض الألفاظ الواردة في بعض العبارات التي لا تخدم المعنـى و لا تغيـر أسلوب العبارة مثل كلمة (حين) استبدلت بكلمة (عندما).

5.3 ثبات أداة أنماط التعلم

تم التأكد من ثبات الاستبيان المتعلق بتحديد النمط التعليمي المفضل لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال:

1. طريقة الإعادة: حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية, تكونت من (30) طالبا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها مرتين وبفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع, ومن ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين أداء الطلاب في كلا التطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.83), وتدل هذه القيمة على معامل ثبات مرتفع.
2. الطريقة النصفية: حسب الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون، وكان يساوي (0.79) وهي قيمة مقبولة لمثل هذا النوع من الدراسات.

6.3 إجراءات الدراسة

اتبعت الخطوات التالية لإجراء الدراسة:

1. تحديد مجتمع الدراسة من الطلبة والمعلمين.
2. تحديد عينة الدراسة من بين أفراد مجتمع الدراسة.
3. الحصول على موافقة مدير التربية والتعليم في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية لتطبيق أداة الدراسة.
4. اختيار الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.
5. التأكد من صدق الأداة وثباتها.
6. تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة: حيث تم توضيح طريقة تعبئة الإستبانة الخاصة بتحديد أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة وتوضيح ما تعنيه كل عبارة من عبارات الإستبانة, وتوضيح طريقة العلامات صعودا من النمط الأقل تفضيلا إلى النمط الأكثر تفضيلاً من (1-4). وفيما يخص إجراءات الدراسة المتعلقة بالكشف عن طرائق التدريس الشائع استخدامها بين المعلمين، فقد اعتمد الباحث طريق المقابلة الشخصية مع المعلمين وتوجيه بعض الأسئلة، بالإضافة إلى الإطلاع على سجلات تحضير الدروس لهؤلاء المعلمين.

7. تم ادخال البيانات الى الحاسب وتم تحليلها ومناقشتها والخروج بالتوصيات.

7.3 المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابة أفراد العينة على أبعاد الأداة وفقراتها لمعرفة أكثر الأنماط التعليمية شيوعا بين الطلبة, واستخدمت الطريقة نفسها لمعرفة أكثر طرق التدريس شيوعا بين أفراد العينة من المعلمين.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية فـي مدينة تبوك في الدراسات الاجتماعية, وإلى الكشف عن طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي هذه الدراسات, وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك ؟
2. هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك باختلاف المعدل الدراسي؟
3. هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك باختلاف الصف الدراسي؟
4. ما طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الاجتماعيات في مدينة تبوك؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة الاولى طُبقت أداة الدراسة على أفراد عينتها من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك, وجمعت البيانات وحللت باستخراج التكرارات والنسب المئوية لعلامات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلم, وأما بالنسبة للإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بالكشف عن طرائق التدريس الأكثر شيوعاً واستخداماً من قبل المعلمين، فقد جمعت البيانات عن طريق المقابلات وتحليل السجلات وحللت واستخرجت التكرارات والنسب المئوية.

1.4عرض النتائج ومناقشتها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول أنماط التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبوك

السؤال الأول: ما أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية, والجدول (1) يبين نتائج ذلك.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك

نمط التعلم	العدد	النسبة المئوية %	الرتبة
الواقعي التلقائي	172	32.0	1
الواقعي الروتيني	133	24.8	2
المفاهيمي المحدد	111	20.7	4
المفاهيمي الشامل	121	22.5	3
المجموع	537	100.0	

يتبين من الجدول (1) أن أكثر الأنماط تفضيلاً لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك كان النمط الواقعي التلقائي, حيث كان عدد الطلبة الذين يفضلون هذا النمط (172) طالب ومثلوا ما نسبته (32%) من عينة الدراسة, وقد يعزى ذلك إلى إن أصحاب هذا النمط لا يهتمون بالمفاهيم النظرية بل يهتمون فقط بالحقائق الملموسة. ويتفاعل أصحابه مع المواقف التعليمية التي تتطلب نشاطاً وإثارةً, كما يتصف الأفراد أصحاب هذا النمط بالمرح داخل الغرف الصفية. وكذلك لما يتصف به طلبة هذه المرحلة من الفضول وحب الاستطلاع وميلهم إلى الحرية الذهنية. وجاء بالمرتبة الثانية النمط الواقعي الروتيني حيث كان عدد الطلبة الذين يفضلون هذا النمط (133) طالبا ومثلوا ما نسبته (24.8%) من عينة الدراسة, وجاء بالمرتبة الثالثة النمط المفاهيمي الشامل حيث كان عدد الطلبة الذين يفضلون هذا النمط (121) طالبا ومثلوا ما نسبته (22.5%) من عينة الدراسة, في حين جاء بالمرتبة الرابعة والأخيرة النمط المفاهيمي المحدد، حيث كان عدد الطلبة الذين يفضلون هذا النمط (111) طالبا ومثلوا ما نسبته (20.7%) من عينة الدراسة؛ وقد يعزى ذلك لان أصحابه يهتمون بالمفاهيم المجردة أكثر من اهتمامهم بالواقع وفرص تحقيقه, ويهتمون بالمستقبل أكثر من الماضي والحاضر. ومن السهل تأثرهم بمعتقدات الآخرين ووجهة نظرهم و طرق تفكيرهم. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الفقهاء، 2002) حيث احتل النمط المفاهيمي الشامل المرتبة الأولى بنسبة

(39.9 %), ثم النمط الروتيني بنسبة (38.3 %), النمط المفاهيمي (18 %), وكانت نسبة النمط التلقائي هي الأقل (4.4 %).و اتفقت فى بعض نتائجها مع دراسة (المانع، 2006) وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب التعلمية تفضيلا عند الطلاب هي التعلم من خلال التفاعل اللفظي مع المعلم، وأداء نشاطات الاستنتاج والملاحظة والمقارنة، والقيام بعمل جماعي مشترك مع الزملاء. وأن أقل الأساليب تفضيلا عند الطلاب هي التعلم من خلال الحفظ والتسميع،والاعتماد على الذات في اكتساب المعرفة، ونشاط التدريبات والتطبيقات. كما أظهرت أيضا أن أساليب التعلم التي يفضلها الطلاب هي في معظمها مما يتضمن شيئا من المحفزات التعليمية مثل إثارة الاهتمام والتحدي وتوفر فرص الاختيار والمتعة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني اختلاف أنماط التعلم باختلاف المعدل الدراسي

السؤال الثاني: هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك باختلاف المعدل الدراسي؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير المعدل الدراسي, والجدول (2) يبين نتائج ذلك.

جدول (2)

تكرارات كل نمط من أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك حسب متغير المعدل الدراسي

نمط التعلم	أقل من 60		من 61-85		أكثر من 86		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
الواقعي التلقائي	29	5.40	91	16.95	52	9.68	172	32.03
الواقعي الروتيني	18	3.35	75	13.97	40	7.45	133	24.77
المفاهيمي المحدد	18	3.35	55	10.24	38	7.08	111	20.67
المفاهيمي الشامل	15	2.79	62	11.55	44	8.19	121	22.53
المجموع	80	14.89	283	52.71	174	32.40	537	100.00

يتبين من الجدول (2) وجود اختلاف ظاهري بين التكرارات, بالنسبة للطلبة ذوي المعدل الدراسي أقل من (60%)، حيث أظهرت النتائج أن أغلبهم يفضلوا نمط التعلم الواقعي التلقائي فبلغ عدد الطلبة (29) طالبا أي ما نسبته (5.40)، وجاء في المرتبة الثانية نمطا:الواقعي الروتيني والمفاهيمي المحدد، (18 طالب) فيما جاء فى المرتبة الأخيرة النمط المفاهيمي الشامل (15) طالبا, أما بالنسبة للطلبة ذوي المعدل الدراسي من (61-85%) كان أغلبهم يفضلوا نمط التعلم الواقعي التلقائي (91) طالبا, وفي المرتبة الثانية جاء النمط الواقعي الروتيني (75) طالبا, وفي المرتبة الثالثة جاء النمط المفاهيمي الشامل (62) طالبا، وفي المرتبة الأخيرة جاء النمط المفاهيمي المحدد (55) طالبا, وبالنسبة للطلبة ذوي المعدل الدراسي أكثر من 86% فقد فضل أغلبهم نمط التعلم الواقعي التلقائي (52) طالبا, وفي المرتبة الثانية جاء

النمط المفاهيمي الشامل (44) طالبا , وفي المرتبة الثالثـة جـاء الـنمط الـواقعي الروتيني (40) طالبا وفي المرتبة الأخيرة جاء النمط المفاهيمي المحدد (38) طالبا, ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف تم استخدام اختبار كاي تربيع والجـدول (3) يبين نتائج ذلك.

جدول (3)

نتائج اختبار كاي تربيع لأثر المعدل الدراسي على نمط التعلم

قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
3.025	6	0.806

يتبين من الجدول أعلاه أن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية لا تختلف باختلاف المعدل الدراسي بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ولعل ذلك يعزى إلى الخصائص المشتركة بين الأنماط، فمثلاً الاهتمام بالمفاهيم المجردة تعتبر من خصائص النمطين المفاهيمى المحدد والشامل.

وكذلك سمة الاهتمام بالناحية العملية والتدريب بالتعلم فهي مشتركة بين النمطين الواقعى التلقائي والروتينى، وهناك سمات مشتركة بين جميع الأنماط ولكن بدرجات متفاوتة مثل سمة الحس الاجتماعي,واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المجالى، 1996) وطبق الباحث اختبار أنماط التعلم لكولب على العينة المختارة. وأظهرت النتائج أن النمط التجميعي هو أكثر أنماط التعلم شيوعا لدى الطلبة, يليه النمط التمثلي ثم التكيفي ثم التشعيبي، وأظهرت النتائج كذلك تأثير أنماط التعلم لدى الطلبة على تحصيلهم الدراسي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث اختلاف انماط التعلم باختلاف الصف الدراسي:

السؤال الثالث:هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك باختلاف الصف الدراسي؟

للإجابة عن السؤال حسبت التكرارات لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير الصف الدراسي, والجدول (4) يبين نتائج ذلك.

جدول (4)

تكرارات كل نمط من أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك حسب متغير الصف الدراسي

نمط التعلم	الأول الثانوي		الثاني الثانوي شرعي		الثالث الثانوي شرعي		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
الواقعي التلقائي	108	20.11	46	8.57	18	3.35	172	32.03
الواقعي الروتيني	96	17.88	29	5.40	8	1.49	133	24.77
المفاهيمي المحدد	71	13.22	21	3.91	19	3.54	111	20.67
المفاهيمي الشامل	76	14.15	33	6.15	12	2.23	121	22.53
المجموع	351	65.36	129	24.03	57	10.61	537	100.00

يتبين من الجدول وجود اختلاف ظاهري بين التكـرارات, بالنـسبة للطلبـة بالصف الدراسي الأول الثانوي كان اغلبهم يفضلوا نمط الـتعلم الـواقعي التلقـائي (108) طلاب, وفي المرتبة الثانية جاء النمط الواقعي الروتيني، حيث فـضله (96) طالبا, وفي المرتبة الثالثة جاء النمط المفاهيمي الشامل، وفـضله (76) طالبـا،وفي المرتبة الأخيرة جاء النمط المفاهيمي المحدد، وفضله(71) طالبا, أما بالنسبة للطلبة بالصف الدراسي الثاني الثانوي شرعي كان اغلبهم يفضلوا نمـط الـتعلم الـواقعي التلقائي(46) طالبا, وفي المرتبة الثانية جاء النمط المفاهيمي الشامل (33) طالبـا, وفي المرتبة الثالثة جاء النمط الواقعي الروتيني (29) طالبا، وفي المرتبة الأخيـرة جاء النمط المفاهيمي المحدد، حيث لم يفضله إلا (21) طالبـا , وبالنـسبة للطلبـة

بالصف الدراسي الثالث الثانوي شرعي كان اغلبهم يفضلوا نمط الـتعلم المفـاهيمي المحدد، حيث فضله (19) طالبا, وفي المرتبة الثانية جاء النمط الـواقعي التلقـائي، وفضله (18) طالبا, وفي المرتبة الثالثة جاء النمط المفاهيمي الشامل، وفضله (12) طالبا، وفي المرتبة الأخيرة جاء النمط الواقعي الروتيني حيث لـم يفـضله إلا (8) طلاب, ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف اسـتخدم اختبـار كـاي تربيـع والجدول (5) يبين نتائج ذلك.

جدول (5)

نتائج اختبار كاي تربيع لأثر الصف الدراسي على نمط التعلم

قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
10.944	6	0.090

يتبين من الجدول (5) أن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية لا تختلف باختلاف الصف الدراسي بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وقد يعزى السبب إلى طرائق التدريس التي يتبعها المعلمون في تدريسهم، فقد يكون هناك معلماً يدرس جميع الصفوف الدراسية في نفس المدرسة، ويتبع نفس طرائق تدريسه. وكذلك قد يعزى إلى إن جميع إفراد عينة الدراسة كانوا من نفس المنطقة الجغرافية، وقد يعزى كذلك إلى المستوى العمري المتقارب لعينة الدراسة.وبما ان الدراسة أجريت لفرع واحد وهو الشرعى فقد جاءت نتائجها مختلفة مع دراسة (العلوان، 2010) إلى أن أكثر أساليب التعلم لدى الطلبة هي أسلوب التعلم السمعي، يليه البصري، وأقل أساليب التعلم تفضيلا هو النمط اللمسي. كما لاحظ الباحث أن طلبة الفرع العلمي يفضلون أساليب التعلم البصرية واللمسية، في حين أن طلبة الفرع الأدبي يفضلون أساليب التعلم السمعية.

مناقشة النتائج المتعلقة بطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمـي الدراسـات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في مدينة تبوك:

السؤال الرابع: ما طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الاجتماعيات في مدينة تبوك ؟

للإجابة على السؤال حسبت التكرارات، والنسب المئوية لكل طريقة تدريس, والجدول (6) يبين نتائج ذلك.

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية لكل طريقة تدريس

الرقم	طريقة التدريس	التكرار	النسبة المئوية %
1	الإلقاء (المحاضرة)	26	0.87
2	المناقشة والحوار	27	0.90
3	القصة	2	0.07
4	طرح الأسئلة	3	0.10
5	حل المشكلات	3	0.10
6	الزيارة الميدانية	2	0.07
7	التعليم التعاوني	14	0.47
8	العصف الذهني	3	0.10
9	التدريس بأسلوب الفريق	1	0.03
10	المحاكاة في التدريس	1	0.03
11	تمثيل الأدوار	1	0.03
12	التعليم الالكتروني	12	0.40

يتبين من الجدول أعلاه ما يلي:

1. إن أكثر طريقة تدريس يستخدمها المعلمون هي طريقة المناقشة والحوار بنسبة (90%) من عينة الدراسة, ولعل ذلك يعزى إلى أنها تعنى بالمشاركة الفعالة واحترام الآراء، واحتفاظ الطلبة بمادة الدرس، وجاءت طريقة الإلقاء والمحاضرة في المرتبة الثانية بنسبة (87%), وذلك لسمات هذه الطريقة التي منها تسمح للمعلم

تغطية المقرر الدراسي، توجيه الاهتمام لكل فئات الطلبة، لا تحتاج لكلفة مادية. وجاءت طريقة التعليم التعاوني في المرتبة الثالثة بنسبة (47%), وجاءت طريقة التعليم الإلكتروني في المرتبة الرابعة بنسبة (40%)، لكونها طريقة تقدم المادة بشكل جديد وفيها تنوع لطرق العرض، والتغذية الرجعية الفورية.

2. أن الطرائق التدريسية التالية (القصة, وطرح الأسئلة, وحل المشكلات, والزيارات الميدانية, والعصف الذهني, والتدريس بأسلوب الفريق, والمحاكاة وتمثيل الأدوار), استخدمت بنسب قليلةً وتراوحت بين (3% و 10%).

وربما يعود إقبال المعلمين على استخدام هذه الطرائق بسبب إدراكهم لفاعليتها وقدرتها على ترسيخ المعلومة لدى الطالب وقدرته على تذكرها واسترجاعها, وكذلك توفر الوسائل التعليمية التي تتناسب والطرائق الحديثة, بالإضافة إلى توفر الإمكانات المادية اللازمة لتجيز هذه الوسائل والتي يمكن وفي كثير من الأحيان اعتبارها عائقا من معوقات استخدام الطرائق الحديثة في التدريس. واتفقت نتائج الدراسة من حيث طرق التدريس الشائعة مع دراسة (ابراهيم وداؤود، 2001) حيث أظهرت أن طريقة المناقشة تليها المحاضرة التي تعد من أكثر طرق التدريس المستخدمة في تدريس التاريخ.

5.4 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالاتي:

1. استخدام طرائق تدريس تتناسب مع النمط التعليمي الواقعي التلقائي.
2. عقد ورش عمل داخل الغرفة الصفية للطلبة للتعرف على قدراتهم وميولهم وحاجاتهم؛ ليتسنى للمعلمين مراعاتها والتعامل معها.
3. توجيه معلمي الدراسات الاجتماعية إلى استخدام طريقة المناقشة والحوار المناسبة للنمط الواقعي التلقائي.
4. تعميم نتائج هذه الدراسة على المشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية لتعريفهم بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة.
5. إجراء دراسة تبحث في أهمية التلائم والتوافق بين أنماط التعلم لدى الطلبة وطرائق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين.

المراجع

أ. المراجع باللغة العربية

ابراهيم, فاضل (1999).أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين، جامعة الموصل. **مجلة مركز البحوث التربوية،** جامعة قطر, (15), 131-160.

ابراهيم, فاضل (2003). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في تحصيل المعرفة التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الأول المتوسط. **مجلة مركز البحوث التربوية-** جامعة قطر, (23), 105-142، قطر.

ابراهيم, فاضل وداؤد، فايز (2001). الطرائق والوسائل التعليمية\التعلمية الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية في محافظة نينوى بالعراق. **مجلة العلوم التربوية والنفسية.** 2 (2). 94- 138.

أبو هاشم, محمد و كمال, صافيناز (2007). **أساليب التفكير والتعلم المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة.** ورقة علمية, ندوة التحصيل العلمى للطالب الجامعى: الواقع والطموح، جامعة طيبة بالمدينة المنورة, 29-31, اكتوبر. الموقع الالكتروني لمركز بحوث كلية التربية في جامعة الملك سعود. تاريخ زيارة الموقع 30\6\2011. متوفر عبر: http://educationrc . ksu.edu. sa/content/ facusciprod766

آل عمرو، فهد بن عبدا (2003). **طرق تدريس المواد الاجتماعية.** (ط2). المملكة العربية السعودية, الدمام: مكتبة المتنبي.

أمين, أميمة ودمياطي, فوزية (2008). **فاعلية استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثانوي بالمدينة المنورة.** رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة طيبة, كلية التربية, المدينة المنورة, المملكة العربية السعودية.

الأمين، شاكر (2005). **الشامل في تدريس المواد الاجتماعية**. الأردن, عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

بلعاوي, منذر (2006). **أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة اليرموك, اربد, الأردن.

جابر, ليانا والقرعان, مها (2004). **أنماط التعلم: النظرية و التطبيق**. مركز القطان للبحث التربوي: مؤسسة عبد المحسن القطان, رام ا – فلسطين.

جابر, وليد احمد (2004). **طرق التدريس العامة تخطيطها و تطبيقاتها التربوية (ط2)**. الأردن, عمان: دار الفكر.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2001). **طرق تدريس المواد الاجتماعية (ط1)**. الأردن, عمان: دار المناهج.

جان, محمد صالح بن علي (1998). **المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس (ط2)**. المملكة العربية السعودية, الطائف: دار الطرفين للنشر والتوزيع.

الجبر، سليمان محمد (1994). **أثر استخدام رزمه تعليمية في تدريس التاريخ لطلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض على تحصيلهم الدراسي واتجاههم نحو التعلم الذاتي**. المملكة العربية السعودية, جامعة الملك سعود, كلية التربية: مركز البحوث التربوية.

الجهني، محمد عبدا (1995). **معوقات استخدام طريقة تمثيل الدور في تدريس المواد الاجتماعية التاريخ والجغرافيا في المرحلة الابتدائية كما يراها المعلمون**. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية، جامعة أم القرى, مكة المكرمة, المملكة العربية السعودية.

الحمد، صالح (1990). **أثر استخدام التعليم المبرمج على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ بمدارس الحرس الوطني بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود, المملكة العربية السعودية.

الحيلة، محمد (2003). **طرائق التدريس واستراتيجياته.** (ط 3)، دولة الإمارات العربية المتحدة, العين: دار الكتاب الجامعي.

الخرب, محمد عبد العزيز وعبد الرحمن, عبد الفتاح سعد (2003). **طرق التدريس العامة بين التقليد و التجديد (ط2).** المملكة العربية السعودية, الرياض: مكتبة الرشد.

دبور، مرشد محمود والخطيب، إبراهيم ياسين (2001). **أساليب تدريس الاجتماعيات (ط1).** الأردن, عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

الربيعي، محمود داود سليمان (2006). **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة.** الأردن, عمان: عالم الكتب الحديث.

الرشايدة, محمد (2006). **الكفايات التعليمية لقراءة الخريطـة والاستقـصاء فـي الدراسات الاجتماعية.** الأردن, عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.

رواشدة, ابراهيم, ونوافلة, وليد, والعمري, علي (2010). أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في اربد وأثرها على تحصيلهم في الكيمياء. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**, 4(6), 361-375.

الرواضية, صالح (2003). معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية – جامعة قطر**, (24), 101-137.

الزعبي, طلال (2005). طرائق التعليم الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال و أنماط التعلم المفضلة لدى طالباتهم. **الزيتونة للدراسات و البحوث العلمية**, **مجلة العلوم الإنسانية**, 3 (1), ص 39- 65.

الزغول، عماد والمحاميد، شاكر (2007). **سيكولوجية التدريس الصفي**، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السكران، محمد إبراهيم (2002). **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية.** الأردن: عمان.

السليماني, محمد (1994). أنماط التعلم والتفكير- دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب و طالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**, (6), 171-209.

السيد، جيهان كمال محمد (2002). **تدريس الدراسات الاجتماعية (ط 2)**. المملكة العربية السعودية, الرياض: مكتبة الرشيد.

الشديفات, باسل (2009). معوقات استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للوسائل التعليمية في البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم الانسانية**, 42, 0 – 28.

الشديفات, باسل (2010). دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الابداعي لدى طلبة الأول الثانوي في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين والطلبة أنفسهم. **مجلة العلوم الإنسانية**, 45 (45), 1-25.

الشمري, محمد خزيم (2007). **أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه**. أطروحة دكتوراه غير منشورة, الجامعة الأردنية, عمان, الأردن.

الشمري, محمد عبد ا (2006). **واقع استخدام معلمي المواد الاجتماعية والمعلمات لتقنيات التعليم في مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة حفر الباطن في المملكةالعربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة الملك سعود, الرياض, المملكة العربية السعودية.

الضمور, محمد (2011). **أنماط التعلم لطلبة المدارس والجامعـات**. جريدة الـ رأي الأردنيـ ـة. زيـ ـارة 13\ حزيـ ـران, 2011, متـ ـوفر عبـ ـر: http://www.alrai.com/pages.php?news_id=295732

طلافحة, فؤاد والزغول, عماد (2009).أنماط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص. **مجلة دمشق**, 25(1، 2). 269-297.

العاني، طارق علي والجميلي، أكرم جاسم (2000). **طرائق التـدريس والتـدريب المهني (ط1)**. ليبيا, طرابلس: المركز العربـي للتـدريب المهنـي وإعـداد المدربين.

عبد الباسط, حسين (2001). **فعالية استخدام تكنولوجيا المعلومات في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض المهارات البحثية والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية بقنا, جامعة جنوب الوادي, مصر.

العلوان, احمد (2010). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية**, (7), 1-30.

عمار, حارص (2006). **اثر استخدام الوسائط الفائقة في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض المفاهيم والتفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية بسوهاج, جامعة جنوب مصر.

الفقهاء, نجيب (2002). أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقاتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي ودخل الأسرة. **دراسات- العلوم التربية**, 29 (1). 1-22.

القاعود, ابراهيم (2003). فعالية استخدام المتحف التعليمي في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي وتنمية الحس الإبداعي لديهم في تعلم التاريخ في الأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية –** جامعة قطر, (23), 209-238.

القحطاني, سالم (2002). فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة. **مجلة كلية التربية-** جامعة الإمارات العربية المتحدة, (17), 94-128.

كردي، فائقة عبدا (1989). **تأثير استخدام التلفزيون التعليمي على التحصيل الدراسي لتلميذات الصف الثاني الثانوي أدبي في مادة الجغرافيا بمدينة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة أم القرى, مكة المكرمة, المملكة العربية السعودية.

الكيومي, محمد (2002). **أثر استخدام استرايجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة الباطنة جنوب سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة السلطان قابوس, سلطنة عمان.

المانع, عزيزة عبد العزيز(2006). **أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية** (دراسة ميدانية). دراسات, العلوم التربوية, 32 (2), 201- 215.

المجالي, حسين خازر (1996). **أسلوب التعلم كولب ودافعية التعلم المدرسي: علاقتهما المتبادلة و أثرهما على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة مؤتة, الكرك, الأردن.

مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2002). **طرائق التدريس العامة (ط1)**. الأردن, عمان: دار المسيرة.

مغربي, علياء (2009). **دور المعلمة في تفعيل تدريس مقرر الجغرافيا لطالبات الصف الثالث المتوسط من خلال البيئة الصفية واستخدام مصادر التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة أم القرى, مكة المكرمة, المملكة العربية السعودية.

مكي, وداد (2008). **واقع تدريس مقرر الجغرافيا للصف الثالث المتوسط ومعوقاته بمدارس البنات بمكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية: قسم المناهج و طرق التدريس, جامعة أم القرى, مكة المكرمة, المملكة العربية السعودية.

نزال، شكري حامد (2003). **مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها.** (ط1). دولة الإمارات العربية المتحدة, العين: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم (1997). **توجيهات المواد الاجتماعية لمراحل التعليم العام.** الرياض.

الوهبي, فاطمة عبد الرحمن (1985). **دراسة مسحية عن تدريس المواد الاجتماعية بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية للبنات, الرياض, المملكة العربية السعودية.

اليوسفي, علي (2009). **أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه.** رسالة ماجستير, مركز التدريس والتدريب الجامعي, جامعة الكوفة, العراق.

ب. المراجع الاجنبية

Carteny, P. (2000). Adult learning styles: implications for practice in social work. **Social Work Education**, 19 (6), 609-626.

Grigorenko, E., & Stenberg, R. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic Performance. **Exceptional Children**, 63, 295-312.

Healey, M., & Jenkins, A.(1999). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. **Journal of Geography**, 99 (5), 185-195. http://www. informaworld.com /smpp/title~ content=t770943818, 6 May 2011.

Pohl, R. I. & L. A. Pervin. (1986). Academic performance as a function of task requirement and cognitive styles. **Psychological Report**, 22, 87-112.

Provitera, M., Esendal, E. (2008). Learning and teaching styles in management education: identify, analyzing, and facilitating. **Journal Of College Teaching and Learning**, 5 (1), 71.

Sabeh, G., Bahous, R., Bacha, N., & Nabhani, M.(2011) A match or a mismatch between student and teacher learning style preferences. **International Journal for English Linguistics**, 1 (1), 162-172.

Tam, P. (1997). Novice and experienced teachers' instructional activities in the classroom. **Educational Research Journal**,12:36-50

Yamagashi. (1971). **Teachers learning styles: their effects on teaching styles**. University of Lethibridge, Alberta.

Yau, B. (1977). Social attitudes and The teaching of geography. **Education Journal**, 6, 197-205.

ملحق (أ)

الاستبانة بالصورة النهائية

أخي الطالب

السلام عليكم ورحمة ا وبركاته،،،

أضع بين يديك إستبانه بحث ميداني لدراسة بعنوان **(أنماط التعلم المفضلة لـدى طلبة المرحلة الثانوية وطرق التدريس المستخدمة من قبل معلمي مبحث الدراسات الاجتماعية بمدينة تبوك).**

هذه الاستبانه مكونه من (12) عبارة تدل على ممارسه معينه تقوم بها لدى تعرضك لخبرات تعليمية جديدة،آمل منك التكرم بقراءة كل عبارة بكل دقة ووضع الدرجات من(1 - 4) امام كل بديل من البدائل الأربع التي تفضلها حسب أهميتها بالنـسبة لك، بحيث تبدأ الأهمية تدريجيا من (4) وهكذا،كالمثال التالى:

حين اتعرض لدرس جديد فاننى:	اقوم بكتابة الافكار الرئيسية	3	اركز انتباهى مع المعلم	4	احل تمرين التطبيق	1	اربط افكار الدرس السابق بافكار الدرس الجديد	2

فأرجوا عدم ترك أي عبارة بدون وضع رقم أمامها، وأرجوا أن تكون إجاباتك تعبر عن رأيك، وأن تكون صادقة، علما بإن جميع المعلومات المقدمة سيتم التعامل معها بسرية وموضوعيه تامة لغايات البحث العلمي فقط.

- المعدل الدراسى: أقل من 60 % ☐ من 61 - 85 % ☐ أكثر من 86 % ☐
- الصف الدراسي:الاول ثانوى ☐ الثاني ثانوي شرعي ☐ الثالث ثانوي شرعي ☐

ملحق (ب)

نموذج مقابلة المعلمين

الرقم	العبارة	البدائل							
.1	حين أتعرض لخبرات تعليمية جديدة أفضل القيام بما يلي:	العمل على اكتسابها باستخدام كافة حواسي		مشاهدة الخبرات الجديدة أو الاستماع الى شرح عنها		اجراء استثارة عقلية لمضمون الخبرات الجديدة		ممارسة الخبرات الجديدة ضمن نشاطات عملية	
.2	حين أتعرض لخبرات تعليمية جديدة أتصرف كما يلي:	اندفع لتقبلها والافادة منها		اعطي اهتماما متوازنا لكافة جوانب الخبرات الجديدة		افضل تحليلها وعرضها بشكل موزع		اقوم بتجربتها عمليا	
.3	استفيد من الخبرات التعليمية الجديدة حين اقوم بما يلي:	اشعر انها تخصني وتؤثر بي شخصيا		اعطي وقتا كافيا لفهمها واستيعابها		اقوم بتنظيم الافكار واستخلاص للنظريات المتضمنة فيها		أتفحص ما أتوصل إليه من نتائج واقوم بتجربتها عمليا	
.4	يكون تعلمي اكثر فاعلية حين أقوم بما يلي:	أتفاعل مع الخبرات التعليمية بحماس		أشاهد عرضا لما يتم شرحه منها		اقوم بتقييم الخبرات التعلمية الجديدة		أقوم بممارستها بشكل عملي	
.5	يكون تعلمي في افضل صورة في الحالات الآتية:	عندما استغل كل مالدي من حواس وبصيره		عندما اعتمد على حاستي السمع والبصر لدي		عندما اعتمد على التحليل والاستقراء والاستدلال والتفكير المنطقي		عندما اعمل بجد للقيام بالنشاطات العملية المتضمنة	
.6	أتعلم بصوره أفضل في الحالات الآتية:	حين يكون لدي اهتمام شخصي بالخبرات المتعلمة		حين أعتمد على المشاهدة		حين أعتمد على ما أعرفه من نظريات عقلية للتعلم		حين أعتمد على الممارسة والتجربة العملية	
.7	أستفيد من الخبرات التعلمية الجديدة لدى قيامي بما يأتي:	لدى اعتمادي على حواسي جميعها		لدى اهتمامي بما اراه وأسمعه		اعتمادي على ما لدي من أفكار سابقة تتعلق بالخبرات الجديدة		لدى اعتمادي على تجربة الخبرات الجديدة بنفسي عمليا	
.8	تنعكس الخبرات الجديدة علي إيجابيا اذا قمت بما يلي :	اذا استقبلت الخبرات الجديدة بذهن منفتح		إذا ركزت انتباهي وحرصت على متابعه ما يعرض من أفكار وخبرات		إذا قمت بتحليل الأفكار المتضمنة في الخبرات الجديدة		إذا مارست الجوانب العمليه والتطبيقية للخبرات المتعلمة	
.9	أكون خلال عملية التعلم كما ياتي:	تكون لدي انفعالات وردود أفعال حادة نحو ما يعرض من خبرات		أبقى هادئا منتبها للخبرات الجديدة		أميل لمحاكمه ما يعرض من أفكار		أشعر بالمسؤولية عن نجاح العملية التعلمية التعليمية	
.10	اتصرف أثناء الخبرات التعليمية التعلمية على النحو الاتي:	أشعر ان قدراتي العقلية للاستيعاب في أوج تفتحها		أبقى مجرد مشاهد لما يعرض من خبرات		أكون منطقيا أقوم بموازنة ما يعرض من أمور		أكون نشيطا فاعلا أمارس وأجرب كل ما يعرض علي من خبرات جديدة	
.11	خلال عمليه التعلم، يمكن أن أوصف بما يأتي :	مجرد متلق للخبرات جديدة		مكرس للنفس ولكل القدرات لاستيعاب الخبرات الجديدة		متعقل		متحمل مسؤولية مدى تحقق أهداف الخبرات الجديدة	
.12	حين أتعرض لخبرات تعليمية جديدة أقوم بما ياتي:	أستغل كل ما لدي من حواس		أعتمد على قدرتي على تركيز الانتباه والاهتمام بما أشاهده من خبرات جديدة		أستغل استراتيجيات التفكير المفضلة لدي		أعتمد مبدأ الممارسة والعمل	
	مجموع العلامات في كل عمود	مجموع علامات البديل الأول		مجموع علامات البديل الثاني		مجموع علامات البديل الثالث		مجموع علامات البديل الرابع	

أسئلة المقابلة

مقابلة المعلم رقم( )

التخصص: جغرافيا ☐ تاريخ ☐

سنوات الخدمة:1-5 ☐ 5-10 ☐ اكثر من 10 ☐

س/ماهي طرائق التدريس التي تلم بها؟

س/ماهى طرائق التدريس التي تفضل تطبيقها؟ولماذا؟

س/ماهى طرائق التدريس التي تطبقها في الحصص الدراسية، ولماذا؟

س/هل تراعى ميول وحاجات الطلاب في اختيارك لطريقة التدريس، وكيف؟

شاكرا لك تعاونك.......